

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto

AS LÓGICAS DA FORMAÇÃO

Um estudo das dinâmicas locais, a partir de um
Centro de Formação de Associação de Escolas

Fernando Ilídio da Silva Ferreira

Mestrado em Ciências da Educação

1998

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto

AS LÓGICAS DA FORMAÇÃO

Um estudo das dinâmicas locais, a partir de um
Centro de Formação de Associação de Escolas

Fernando Ilídio da Silva Ferreira

Orientador: Prof. Doutor João Formosinho

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de
Mestre em Ciências da Educação
Área de Especialização de Animação e Gestão da Formação

1998

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação

N.º de Entrada 10197

Data 98/08/27

Índice

PREFÁCIO.....	iv
INTRODUÇÃO.....	1

PRIMEIRA PARTE

CONSTRUINDO UMA PROBLEMÁTICA E UM OBJECTO DE ESTUDO

CAPÍTULO I – Um pano de fundo teórico-epistemológico.....	7
1. Uma abordagem multireferencial dos fenómenos da educação e da formação	7
2. Maior prudência da Ciência e prioridade à descoberta do terreno.....	13
3. Interpretar criticamente os fenómenos educativos e formativos.....	16
4. Uma sociologia do quotidiano.....	21
CAPÍTULO II – A agenda da investigação e o dispositivo metodológico.....	25
1. Uma problemática teórica extensa e um objecto empírico intenso.....	25
2. Construindo um objecto científico a partir de um objecto social.....	29
2.1. O Centro de Formação de Associação de Escolas como entrada para o estudo das dinâmicas locais.....	30
2.2. As lógicas da formação como lógicas da acção.....	39
3. Um estudo de caso de orientação etnográfica.....	47
3.1. A escolha do caso e a transversalidade da investigação.....	52
3.2. O dispositivo metodológico.....	56
4. Contexto, actores e identidades.....	62
4.1. Caracterização do contexto geográfico e social.....	62
4.2. Caracterização do contexto escolar.....	64
4.3. Estrutura do Centro de Formação.....	66
4.4. O Centro é o director: uma questão estrutural e estruturante.....	68

SEGUNDA PARTE
UM UNIVERSO POLIFÓNICO E POLISSÉMICO:
TENDÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO

CAPÍTULO III – As condições actuais da modernidade: o local e o global.....76

CAPÍTULO IV – Uma análise crítica das políticas de racionalização da formação.....87

1. O discurso da modernização e a ideologia do pragmatismo no campo da educação e da formação.....89
 - 1.1. As fórmulas organizacionais normativas: todas diferentes, todas iguais.... 92
 - 1.2. O modelo da competência e a lógica da carteira de competências... ..96
 - 1.3. Formação e profissionalização: o discurso da acumulação..... 99
2. A lógica individual e instrumental induzida pelo sistema de formação contínua105
 - 2.1. As normas e as práticas.....105
 - 2.2. O modelo escolar e a linguagem bancária da formação.....109
 - 2.3. A divisão social do trabalho de formação.....115

CAPÍTULO V – Linguagens e práticas da formação: a lógica territorial118

1. Conceptualizações e práticas do campo da formação de adultos 118
2. A lógica territorial e a formatividade da acção colectiva.....131
 - 2.1. Um Centro de pequena dimensão ou um Centro em múltiplas dimensões?134
 - 2.2. A dimensão territorial e sócio-comunitária do Centro de Formação....136
 - 2.3. A dimensão simbólica dos dispositivos de formação139
 - 2.4. O Centro como herdeiro e promotor de dinâmicas sócio-educativas e formativas.....141

CONCLUSÕES153

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 169

ANEXOS..... 186

PREFÁCIO

Há várias razões que explicam as opções tomadas neste trabalho. De um modo geral elas são fruto da aprendizagem que fiz ao longo do Curso de Mestrado, com professores e colegas, e da minha biografia e experiência, construídas noutros tempos e espaços de interacção.

O facto de ter iniciado a carreira profissional como professor do Ensino Primário e trabalhado em várias escolas deste nível de ensino, sobretudo em meios rurais, e de ter realizado uma experiência de alguns anos no campo do associativismo docente, com preocupações ligadas à formação contínua dos professores, influenciou sobremaneira essas opções.

A experiência que se seguiu, como docente e investigador do Ensino Superior, contribuiu igualmente para a tomada de algumas opções para este trabalho. A Escola Universitária onde exerço funções como Assistente Estagiário, desde 1994 – o ex-CEFOPE e actualmente Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho – é uma Escola orientada para a investigação e intervenção no âmbito da infância, designadamente, no campo da formação dos profissionais ligados ao sector. A actividade desta Escola tem sido dedicada à formação inicial, contínua e especializada de professores do 1º ciclo do ensino básico e de educadores de infância, sendo na sua grande maioria adultos com experiência profissional. Esta é, portanto, outra razão que explica o interesse dedicado à problemática da formação.

Do ponto de vista da actividade de investigação, existem, igualmente, importantes razões para a realização deste trabalho, dado o seu contributo para o cruzamento da actividade de formador de adultos com a investigação no mesmo domínio.

Para além destas, existem, também, razões de ordem metodológica. A opção tomada – investigação do tipo etnográfico das dinâmicas locais – ao favorecer o contacto directo com os actores e os seus contextos de acção e com as situações

concretas da realidade educativa, permite manter vivo o conhecimento dessa realidade e colocá-lo ao serviço da docência no âmbito da formação inicial e contínua dos professores.

Outro tipo de influências que marcam decisivamente este trabalho são as publicações e os projectos de investigação individuais e colectivos em que estou envolvido¹. Quer pelas problemáticas abordadas, quer pela sua orientação metodológica, estes são uma fonte importante de experiência profissional e académica. De salientar os trabalhos e publicações em co-autoria com João Formosinho², com Manuel Sarmento³, com Manuel Sarmento e Tomé Bahia de Sousa⁴, e outras publicações individuais, das quais destaco um trabalho empírico sobre os Centros de Formação das Associações de Escolas que realizei na fase inicial da sua constituição.⁵

Não podia deixar de referir aqui a disponibilidade e colaboração manifestadas por muitas pessoas que estiveram envolvidas nesta investigação. Professores, formadores, membros da Comissão Pedagógica do Centro, delegado escolar, presidente da Câmara Municipal, presidentes de Junta de Freguesia e outros actores locais, todos se disponibilizaram para a realização das entrevistas, para prestarem informações e fornecerem dados documentais, para aceitarem a minha presença em reuniões.

Das pessoas envolvidas, destaco o director do Centro, pela abertura que sempre manifestou e por ter criado as condições para a minha integração no meio local. Ele é claramente o «actor principal» do texto que aqui se dá a ver. A relação colaborativa que se estabeleceu e consolidou ao longo do processo de pesquisa culminou recentemente com o convite que me foi formulado pelo director e pela comissão pedagógica para

¹ Um destes projectos é coordenado por João Formosinho e tem como objectivo realizar a avaliação e o acompanhamento dos agrupamentos/associações de escolas dos distritos de Braga e de Viana do Castelo. No âmbito deste projecto, estamos a realizar um trabalho sobre a mobilidade docente no distrito de Braga, que será publicado brevemente.

² Ferreira, Fernando Ilídio (1997). «A Decisão no Quotidiano. Contributo para o estudo da iniciativa social em educação». Comunicação apresentada ao VIII Colóquio da AFIRSE 'A Decisão em Educação', Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

³ Sarmento, Manuel Jacinto e Ferreira, Fernando Ilídio (1995). «Comunidades Educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional». In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Org.). *A Escola: um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE (Actas do Colóquio).

Sarmento, Manuel Jacinto e Ferreira, Fernando Ilídio (1995). *A Construção Social das Comunidades Educativas*. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 99-116.

⁴ Sarmento, Manuel Jacinto, Sousa, Tomé Bahia e Ferreira, Fernando Ilídio (1996). *Tradição e Mudança na Escola Rural. Estudo de caso das dinâmicas educacionais em contexto de reforma educativa das escolas integrantes do Conselho Escolar do Soajo-Gavieira (concelho de Arcos de Valdevez)* (em publicação pelo Ministério da Educação).

⁵ Ferreira, Fernando Ilídio (1994). *Formação contínua e Unidade do Ensino Básico. O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.

desempenhar a função de «consultor de formação» e realizar a avaliação externa do Centro.

Este trabalho deve também muito aos meus colegas da Universidade do Minho, sobretudo aos que partilham comigo o quotidiano académico na área disciplinar de Estudos Sócio-Educativos da Criança, e aos meus alunos, com quem tenho aprendido a ser professor. E se é a experiência do quotidiano que nos forma, a minha formação deve muito a João Formosinho, com quem tenho trabalhado mais de perto ao longo dos últimos anos e que me tem honrado com a sua confiança e amizade.

E, por último, uma palavra de reconhecimento para a minha família, especialmente, para a minha mulher e para os meus dois filhos, por terem sabido conviver com a minha presença, algumas vezes ausente, diante do computador. A eles dedico este trabalho.

LES LOGIQUES DE LA FORMATION

Un étude des dynamiques locales, à partir d'un Centre de Formation de l'Association des Écoles

Fernando Ilídio Ferreira

Résumé

Cette dissertation a comme base une investigation réalisé dans le circuit du «Master» en des Sciences de l'Education – Le champ d'Especialisation d'Animation et de Gestion de Formation – à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université du Porto.

La metodologie adoptée à été l'étude de cas d'orientation ethnographique. En essayent d'une investigation participante et collaborative, elle ne s'est pas constitué à peine comme une instance de recueillement et d'analyse des donnés. La recherche s'est basé dans l'horizontalité et la familiarité des relations parmis tous les impliqués, la négociation et le partage des objectifs et des résultats, en cherchant, ainsi, de créer un dispositif de réfléction formative et émancipatoire des acteurs locales.

L'objet principal à été d'analyser et interpreter des dynamiques sociales dans le champ de l'education et de la formation, dans une commune de l'intérieur du haut Minho, au Portugal, de manière à comprendre les logiques qu'animent les rélations et les interactions locales. On n'a pas pretendu, donc, d'identifier et de croiser de variables supposées generalisables, du type *one best way*, mais en avant découvrir et analyser des dynamiques sociales specifiques qui entourent le Centre de Formation de l'Association des Écoles et son directeur. Tendis que l'objet d'étude, des logiques de la formation ont été entendus comme logiques le l'action locale quotidienne.

Quoiqu'il ait réalisé à partir d'un Centre de Formation d'Association des Écoles, crée au circuit de la formation continue des enseignants, celle-ci à été considéré à peine une versante de recherche dans l'ensemble d'autres dimensions de l'analyse du système locale. On à adopté un enresistrement politique pour l'étude des relations et interactions locales, de manière à éviter que l'investigation devienne otage d'un enresistrement technique preoccupé à peine avec des actions subordonnées à la logique individuelle de l'offre et de la demande induites par la liaisant à la carrière.

Malgré cette logique individuelle-instrumentale, on a pretendu découvrir et analyser d'autres logiques – les *logiques territoriales* – entendus comme dynamiques potenciamment formatives de tous les acteurs entourés et non seulement les professeurs. Dans l'analyse de ces logique territoriales on à donné particulière attention aux acteurs de l'initiative, c'est-à-dire, aux acteurs Qui mobilisent autres acteurs en procès participatives de formativité. Parmi ces acteurs, le directeur du Centre de Formation assume un rôle essentiel en se configurant son action, en grand mèsure, comme pratique de l'animation pedagogique et communautaire.

On a cherché, ainsi, d'ailleur, donner visibilité à les dynamiques locales cachés par la rationalité instrumentale dominante et, d'ailleur, d'élucider la manière comme les acteurs s'autorisent à travers leurs pratiques discursives, en se constituent comme auters de leur territoire et de leur vie même et formation. Dans le coeur de la recherche on à cherché de créer une tension entre la logique individuelle et la logique territoriale, sur laquelle s'a procedé à l'analyse et interpretation de la manière comme cettas logiques se manifestent dans le terrain social. On à conclué que dificilement elles s'intersectent ; on verifient, en avant, une tendance pour sa manifestation cumulative.

THE LOGICS OF ADULT AND CONTINUING EDUCATION
A study of the local dynamics, from a
Schools Association Centre

Fernando Ilídio Ferreira

Abstract

This dissertation is based on a research realized in the ambit of the Sciences of Education Master in the Psychology and Sciences of Education Faculty of Oporto University.

The methodology adopted was the case study of a ethnographic orientation. It is a participant and collaborative research, then, it don't constitute only an instance of collect and analysis of data. The research was based on the horizontality and familiarity of the relationships between all the implicates, on the negotiation and share of the objectives and results, to create, in this manner, a device of a formative and emancipatory reflection of the local actors.

The principal objective was to analyse and interpret the social dynamics on a educational field, in an interior municipality of Portugal, with a view to understanding the logics that animate the local relationships and interactions. So, it doesn't intend to identify and cross variables supposedly generalized, of the kind *one best way*, but rather the discovery and analysis of the specific social dynamics that involve a schools association centre and it director. While being object of study, the logics of adult and continuing education, they were was understood as logics of action on the local everyday life.

Although it was realized from a schools association centre, created in the range of the continuing teachers education, it was considered only a research dimension, between a group of other dimensions of the local system analysis. It adopted a political record to the study of the local relationships and interactions to avoid that the research return hostage of a technical record only preoccupied with the teachers continuing education activities subordinated to the individual logic of the offer and demand induced by the connection to the career.

For beyond that individual and instrumental logic, it intended to discover and analyse other logics – the *territorial logics* – consubstantiated in dynamics potentially formative of all the actors involved and not only of the teachers. In the analysis of these territorial logics, it paid particular attention to the authors of the local initiative, that is, to the actors who mobilise other actors into participative and formative processes. Between these, the schools association centre director assumes an essential role, configurating its action, in large measure, as a pedagogical and community practice.

It attempted, in this way, on one hand, to give visibility to the locals dynamics occults by the dominant instrumental rationality and, on the other hand, to elucidate the way the local actors who have authority through their discursive practices, constituted as authors of their territory and their own life and education. At the heart of the research it attempted to create a tension between the individual and the territorial logics, and in the light of this, to conduct an analysis and interpretation of the way that logics manifest themselves in the social field. It concluded that with difficulty occur intersections between that logics; it verified rather one tendency to their cumulative manifestation.

AS LÓGICAS DA FORMAÇÃO

Um estudo das dinâmicas locais, a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas

Fernando Ilídio Ferreira

Resumo

Esta dissertação tem por base uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização de Animação e Gestão da Formação – na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A metodologia adoptada foi o estudo de caso de orientação etnográfica. Tratando-se de uma investigação participante e colaborativa, ela não se constituiu apenas como uma instância de recolha e análise de dados. A pesquisa baseou-se na horizontalidade e na familiaridade das relações entre todos os implicados, na negociação e na partilha dos objectivos e dos resultados, procurando-se criar, assim, um dispositivo de reflexão formativa e emancipatória dos actores locais.

O objectivo principal foi analisar e interpretar as dinâmicas sociais no campo da educação e da formação, num concelho do interior do Alto Minho de Portugal, com vista à compreensão das lógicas que animam as relações e interacções locais. Não se pretendeu, portanto, identificar e cruzar variáveis supostamente generalizáveis, do tipo *one best way*, mas antes descobrir e analisar as dinâmicas sociais específicas que envolvem um Centro de Formação de Associação de Escolas e o seu director. Enquanto objecto de estudo, as lógicas da formação foram entendidas como lógicas da acção local quotidiana.

Embora se tenha realizado a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas, criado no âmbito da formação contínua de professores, esta foi considerada apenas uma vertente da pesquisa, entre outras dimensões de análise do sistema local. Adoptou-se um registo político para o estudo das relações e interacções locais, de modo a evitar que a investigação se tornasse refém de um registo técnico preocupado apenas com as acções de formação subordinadas à lógica individual da oferta e da procura induzida pela ligação à carreira.

Para além desta lógica individual-instrumental, pretendeu-se descobrir e analisar outras lógicas – as *lógicas territoriais* – consubstanciadas em dinâmicas potencialmente formativas de todos os actores envolvidos e não apenas dos professores. Na análise destas lógicas territoriais deu-se particular atenção aos autores da iniciativa local, isto é, aos actores que mobilizam outros actores em processos participativos de formatividade. Entre estes, o director do Centro de Formação assume um papel essencial, configurando-se a sua acção, em grande medida, como prática de animação pedagógica e comunitária.

Procurou-se, assim, por um lado, dar visibilidade às dinâmicas locais ocultas pela racionalidade instrumental dominante e, por outro lado, elucidar o modo como os actores se autorizam através das suas práticas discursivas, constituindo-se como autores do seu território e da sua própria vida e formação. No coração da pesquisa, procurou criar-se uma tensão entre a lógica individual e a lógica territorial, à luz da qual se procedeu à análise e interpretação do modo como essas lógicas se manifestam no terreno social. Concluiu-se que dificilmente elas se intersectam, verificando-se antes uma tendência para a sua manifestação cumulativa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um produto de uma investigação do tipo etnográfico realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização de Animação e Gestão da Formação – na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O objectivo principal desta investigação é estudar as dinâmicas sócio-educativas e formativas, num concelho do interior do Alto Minho, de modo a compreendermos as lógicas que animam as relações e interacções no quotidiano local. Embora se realize a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas, ele não tem como tema central a formação contínua dos professores, sendo esta apenas uma vertente de análise.

Trata-se de uma investigação colaborativa que é assumida, em si mesma, como uma actividade comunitária e emancipatória dos actores locais. Baseando-se na horizontalidade das relações entre todos os implicados, na negociação e na partilha dos objectivos e resultados da investigação, este trabalho procurou sempre assumir-se como um contributo para a reflexão emancipatória dos actores locais envolvidos no processo de pesquisa. A realização da pesquisa exigiu a participação em diversas actividades e reuniões, com graus variáveis de participação, mas sempre consciente da importância da atitude de escuta, participante e disponível, mas sem intromissão.

Como disse inicialmente, a unidade espacial onde se desenvolve esta investigação é um concelho do interior do Alto Minho. A escolha de um contexto alargado – um concelho – não teve a pretensão de fazer a análise exaustiva das várias dimensões da dinâmica social do concelho, o que exigiria um estudo bastante mais desenvolvido e aprofundado que não é compatível com a economia deste trabalho. O estudo teve como ponto de entrada o centro de formação de associação de escolas, a partir do qual se procedeu à análise e interpretação das dinâmicas locais relacionadas com o centro de formação e muito particularmente com o seu director.

O lugar central que o centro de formação e o director ocupam nesta investigação decorre, portanto, do facto de ele se ter constituído como ponto de entrada e de partida para a pesquisa empírica e de se ter transformado no principal palco de observação e escuta dos actores envolvidos e das suas lógicas de acção e justificação locais. Assim, o contexto da investigação é encarado como um sistema

empírico de interacção; como um contexto ou sistema de acção, no sentido de Friedberg (1993), ou como mundo de vida, no sentido de Habermas (1987a, 1987b). O que está em causa, portanto, é a centralidade que se procura conferir às dimensões da acção social e da vida quotidiana local.

Assim, a opção por um estudo de caso de orientação etnográfica teve o propósito de descobrir, analisar, e compreender as lógicas da acção e da interacção social no quotidiano, ou seja, o conjunto dos processos e dinâmicas específicos que fazem com que os centros de formação funcionem, num quadro geral de constrangimentos e de oportunidades. Para a compreensão destes processos de «sobrevivência» (Derouet, 1995) o trabalho convoca uma problemática teórica que encara estes processos como formas de mobilização e coordenação de dinâmicas relacionais, envolvendo disputas e compromissos, no sentido da construção da ordem e do bem comum locais. Estes processos envolvem o director do Centro, os membros da Comissão Pedagógica e os formadores; as escolas e os professores; a autarquia e outros actores locais, as estruturas locais e regionais da administração educativa, a inspecção; os centros de formação e os órgãos nacionais de coordenação, controlo e financiamento.

Pretende-se, assim, estudar o centro de formação no plano local das suas práticas organizacionais e formativas, no registo político da negociação e das justiças compósitas, e não limitar a análise ao registo técnico e instrumental das acções de formação subordinadas às lógicas individuais e instrumentais da oferta e da procura. Estas lógicas são induzidas pela articulação da formação contínua com a progressão na carreira, pela obrigatoriedade e pelas regras burocráticas do programa de financiamento Foco e do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, e ainda por outras exigências do sistema e das macro-reformas educativas exteriores às lógicas da mobilização e da iniciativa locais. Mas, para além destas, o trabalho tem também como objectivo identificar e analisar outras lógicas justificativas mais assentes nas dinâmicas territoriais locais.

Enquanto unidade social, o centro de formação corresponde a uma sub-unidade específica do campo social em estudo. Neste sentido, o estudo do centro de formação, no que concerne à análise da sua estrutura organizacional, da oferta formativa, das modalidades de formação, etc., é, em si mesmo, importante, mas ele ganha ainda maior importância se considerado como «plataforma de observação

permanente» (Costa, 1986:140) do território social que abrange e das dinâmicas que o atravessam. A partir do centro de formação, o campo de pesquisa alarga-se às redes diversas de relações entre o director do centro, os membros da Comissão Pedagógica e os formadores; entre o centro, as escolas e os professores; entre o centro, a autarquia e associações e projectos locais; entre o centro e as estruturas nacionais, regionais e locais da inspecção e da administração; entre o centro e os órgãos nacionais de coordenação, financiamento e controlo; eventualmente entre o centro e outras entidades transnacionais.

Podendo ser encarado como uma organização, não o é, portanto, no sentido clássico, como estrutura física e administrativa, com fronteiras claras e pré-determinadas. O Centro de Formação é melhor definido como um dispositivo local de formação, sendo objecto de análise o «fenómeno organização», ou as «dinâmicas da acção organizada» Friedberg (1993); ou as lógicas da «acção coordenada» (Thévenot, 1993), da «mobilização» (Dubet, 1994) e da «autorização» (Ardoino, 1992). Ao considerarmos esta diversidade de perspectivas teóricas, pretende-se incorporar no dispositivo analítico elementos diversos, tais como a estratégia e o inconsciente, o imaginário, a materialidade e o simbolismo, os aspectos sincrónicos e diacrónicos.

Sendo fluídas, as fronteiras do campo de estudo não são determinadas *à priori*, mas sim em resultado de processos contingentes e singulares observados no contexto local. As fronteiras são flutuantes e provisórias, estruturando-se em torno de um sistema relacional empírico em construção permanente, emergindo das relações e interacções geradas e geridas localmente pelos actores sociais. Não é, portanto, a identificação de variáveis nem o cruzamento dessas variáveis – variáveis supostamente objectivas, observáveis e mensuráveis – que constituem o objecto de estudo, mas as dinâmicas sociais locais e as lógicas da acção relacionadas com a actividade do centro de formação e do seu director, enquanto actor e autor local.

Na primeira parte do trabalho, esboçam-se as coordenadas epistemológicas, teóricas e metodológicas da investigação. Nesse sentido, ela procura constituir-se, essencialmente, como pano de fundo da análise das políticas, das práticas e das lógicas da acção local quotidiana, no campo da educação e da formação. Pretende-se que esta parte do trabalho contribua para a construção da problemática e do objecto de estudo, ajudando a definir a rota de um estudo de caso – um sistema empírico de

relações e interacções sociais – estudo esse que procurará dar conta das dinâmicas geradas a partir de um centro de formação de associação de escolas e da actividade do seu director enquanto animador local. Não se pretende construir um enquadramento ou molde teórico para o trabalho empírico, mas sim identificar e analisar criticamente tensões e problemas no campo em estudo, visando ao mesmo tempo a delimitação e o alargamento da problemática.

Procuraremos, assim, dar um contributo para uma «epistemologia da controvérsia no campo educativo» (Correia, 1997a), realizando uma discussão mais orientada para a problematização do que para a procura de um consenso teórico securizante. Sendo uma síntese, esta primeira parte do trabalho constitui-se, também, como uma agenda da investigação. Por isso, termina com um ponto dedicado à descrição do território onde se desenvolve a pesquisa, utilizando dados empíricos da observação, da análise documental e das entrevistas, para fornecer ao leitor as primeiras informações empíricas sobre o contexto, os actores e as identidades locais.

A construção da problemática e do objecto da investigação processa-se à luz de um princípio orientador: a descoincidência articulada entre uma problemática teórica extensa e um objecto empírico intenso (Correia, 1997a). Na segunda parte do trabalho pretende-se contribuir para esse alargamento da problemática, discutindo as condições da modernidade e as relações entre o local e o global. É uma parte dedicada à análise de algumas tendências e tensões que atravessam actualmente o campo da educação e da formação, procurando pôr em confronto teorias, correntes, conceptualizações e práticas, com o objectivo de, por um lado, proceder à desocultação ideológica dos discursos políticos e das fórmulas organizacionais normativas e instrumentais e, por outro lado, identificar, analisar e dar visibilidade a práticas mais alicerçadas nas relações, interacções e iniciativas locais.

É, portanto, uma parte dedicada à discussão e à problematização teóricas e à análise de conteúdo do material empírico. O objectivo é interrogar o campo de estudo e as tensões que o atravessam, analisando, por um lado, as tendências que pressionam os actores e as práticas no sentido da racionalização e da instrumentalidade e, por outro lado, as conceptualizações e práticas que se têm afirmado neste campo em contracorrente e em alternativa às tendências normativas e instrumentais hegemónicas. A discussão é travada em torno das dimensões ideológicas, políticas e simbólicas que lhes subjazem, pondo em confronto uma

racionalidade instrumental e uma racionalidade comunicacional (Habermas, 1987a e 1987b). Embora nos tempos de hoje se assista ao avanço da racionalidade instrumental, pensamos que algumas práticas minoritárias têm estado ocultas por essa racionalidade, competindo à investigação sociológica dar-lhes maior visibilidade social e académica.

Com efeito, ao estabelecer-se esse confronto e essa interpelação entre teorias e entre estas e a realidade empírica reconhece-se que não estão a ser analisadas tendências com igual presença e influência no campo de estudo. O universo da educação e da formação é manifestamente polifónico e polissémico e, como tal, gerador de diversas tensões, que fazem emergir práticas diversas. Essa interpelação pretende, essencialmente, dar visibilidade a essas práticas e conceptualizações minoritárias, que só com grande dificuldade conseguem emergir face ao peso a que estão sujeitas pela carga normativo-instrumental dos diversos discursos políticos, legislativos, científicos e de senso comum. Não se pretende, portanto, estabelecer uma dicotomia entre a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicacional, mas antes criar uma tensão que ponha em destaque os constrangimentos e as oportunidades, as vertentes instrumentais e as vertentes emancipatórias da acção humana.

PRIMEIRA PARTE
Construindo uma problemática e um objecto de estudo

CAPÍTULO I

UM PANO DE FUNDO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO

1. Uma abordagem multireferencial dos fenómenos da educação e da formação

Esta investigação inspira-se em múltiplas perspectivas teóricas e disciplinares, procurando realizar-se a partir de uma abordagem multireferencial dos fenómenos sociais. Não sendo um trabalho disciplinar, é, no entanto, um trabalho em perspectiva sociológica no campo da educação e da formação.

Embora se desenvolva, do ponto de vista empírico, a partir de um centro de formação de associação de escolas, o trabalho não se limita ao campo da formação contínua de professores. Como lembra António Nóvoa, as Ciências da Educação têm sido sobretudo «ciências da escolaridade e do ensino» (1991: 44), verificando-se a ausência de uma reflexão sistemática sobre os campos não-escolares. Segundo o autor, um dos grandes desafios dos anos 90 passa exactamente pelo reforço de uma intervenção investigativa nos campos não-escolares das Ciências da Educação, que vão desde o que o autor designa de «Ciências da Formação» até às problemáticas da «Educação e Desenvolvimento», da «Educação de Adultos» ou da «Animação comunitária educativa». É nesta perspectiva mais alargada que procuraremos realizar a pesquisa empírica, analisando as dinâmicas sócio-educativas e formativas locais que envolvem o Centro de Formação, o director e outros actores sociais.

A abordagem dos fenómenos da educação e da formação que orienta este trabalho tem como palco empírico um centro de formação de associação de escolas e o seu território geográfico e social, não se limitando, portanto, ao campo escolar da formação contínua de professores, pelo menos na forma como tende a ser concebida. Este campo da formação contínua corresponde apenas a uma dimensão de análise. Para além desta, interessam à investigação outras dimensões formativas, organizacionais, pedagógicas e territoriais, tais como a animação comunitária; a animação pedagógica; o desenvolvimento local e a própria formação dos professores como formação de profissionais adultos. De um modo geral, interessam ao presente trabalho várias vertentes de pesquisa relacionadas com as dinâmicas sociais locais,

assumindo-se como unidade territorial de análise um concelho do Alto Minho e como ponto de entrada um centro de formação de associação de escolas.

Perspectivada num sentido amplo, a investigação procura não ficar refém de qualquer tipo de compartimentação disciplinar. Tal encarceramento poderia tornar redutor um olhar sobre essas dinâmicas que se quer aberto e plural, atento à retórica oficial e aos discursos diversos dos actores sociais; aos quadros normativos uniformizantes e às configurações singulares das práticas; às regras formais do sistema institucional e aos dispositivos concretos da acção. Opta-se, por isso, por uma abordagem multireferencial, aberta e integradora, que possa beneficiar dos contributos de várias disciplinas e quadrantes teóricos, de modo a ultrapassar um tipo de trabalho monodisciplinar e monoteórico que não consegue traduzir a complexidade das dinâmicas sociais e o modo como se desenvolvem no terreno da acção. Tratando-se de uma abordagem multipolar, rejeita e afirma-se na crítica a uma epistemologia binária, apoiada em dicotomias e produtora de um raciocínio normativo.

Uma abordagem multipolar ou multireferencial dos fenómenos educativos e formativos (Ardoino, 1993; Legrand, 1989) implica, portanto, o debilitamento de fronteiras teóricas e disciplinares, de modo a criar novas “lentes” que possibilitem a leitura dos acontecimentos esperados e não esperados do quotidiano e a compreensão da pluralidade de linguagens explicativas da acção humana. Pretende-se evitar, deste modo, uma visão reificada, pretensamente objectiva da realidade social.

Este debilitamento de fronteiras situa a investigação num registo híbrido, que define os objectos pela mestiçagem e não pela pureza teórica e analítica (Ardoino, 1992). O estudo dos fenómenos da educação e da formação impõe o reconhecimento desta natureza mestiça e poliglota das Ciências da Educação, na qual reside a sua riqueza e a sua vulnerabilidade. Como tal, uma abordagem dos fenómenos educativos e formativos não pode esconder essa vulnerabilidade, devendo antes assumi-la e explicitá-la como uma dimensão da realidade social que se quer estudar e como uma característica das Ciências convocadas para o efeito. A assunção desta vulnerabilidade constitui uma forma de superação da ortodoxia, pelo questionamento da pretensa pureza e certeza do registo positivista. E, enquanto fonte de perplexidade e de questionamento, constitui, também, um meio de aprendizagem

do próprio investigador, que rejeita, assim, o estatuto de dono da verdade científica e se transforma num autor, intérprete e tradutor da realidade que pretende conhecer e compreender.

Esta é, também, uma forma de aprendermos a pensar as interdependências fluídas, as estruturas provisórias e flutuantes, a ausência de limites claros e unívocos nos contextos de acção, cada vez mais marcados pela incerteza, pela ambiguidade e pela racionalidade limitada dos actores sociais que neles habitam (Friedberg, 1993). Isto quer dizer que o estudo dos sistemas empíricos da acção não pode ignorar as dimensões deliberadas e inconscientes da acção; os produtos do acaso e da planificação; as estratégias e as rotinas. A racionalidade limitada é inerente à própria acção e à forma como os actores sociais a explicam e lhe dão sentido. Como tal, ela é inerente, também, ao próprio trabalho do investigador e à forma como observa, interpreta e explica os fenómenos que analisa.

Neste sentido, uma análise das políticas, das práticas e das lógicas locais da acção quotidiana, no campo da educação e da formação, exige uma abordagem multipolar ou multireferencial que combine diferentes «saberes intermediários» (Rifai, 1996). Tal procedimento consiste em cruzar os contributos de abordagens diferentes, em adoptar várias perspectivas, em iluminar os fenómenos estudados partindo de problemáticas fundadas sobre várias teorias. A intersecção destas influências múltiplas constrói conhecimentos intermediários que podem tornar-se fecundos para a análise desses fenómenos na sua singularidade e globalidade.

O trabalho que aqui se dá a ver procura fazer essas intersecções e construir saberes intermediários capazes de matizar a realidade social e de a tornar mais compreensível na sua complexidade e dinamicidade. O estudo desses fenómenos faz apelo aos contributos de diversas disciplinas, correntes e perspectivas teóricas e aos diferentes discursos que elas produzem no campo educativo.

Num trabalho recente, José Alberto Correia analisa alguns destes discursos – o discurso psicanalítico, o discurso psicossociológico e o discurso sociológico – e a forma como evoluíram nos últimos anos: o «discurso psicanalítico», que evoluiu da perspectiva da «psicologia dos afectos» para a sócio-psicanálise institucional; o «discurso psicossociológico», que passou da dinâmica dos pequenos grupos para a análise institucional; o «discurso sociológico», que tem evoluído da perspectiva do «funcionalismo crítico» para a problemática da «cidade educativa» (Correia, 1997a).

Como procuraremos exemplificar, a combinação interpelante destes discursos teóricos pode ajudar a analisar e a compreender as dinâmicas sociais da educação e da formação, conforme é objectivo deste trabalho.

A psicossociologia nasceu ligada à problemática do trabalho, como manifesto anti-burocrático, e tem vindo a dar, na actualidade, importantes contributos para o estudo das relações entre o trabalho e a formação (Petit, 1991). Nesta perspectiva, vários autores têm colocado em destaque estas problemáticas do trabalho fazendo a crítica às organizações hiper-modernas e às novas formas de controlo mais dissimuladas, mas não menos eficazes, que nelas operam, bem como aos custos psicológicos que acarretam para os trabalhadores os apelos crescentes à competitividade e à emulação (Pagès et al. 1984; Aubert e Pagès, 1989; Aubert e Gaulejac, 1991).

Esta abordagem produz efeitos desocultadores relativamente às formas de instrumentalização e manipulação do trabalho e dos trabalhadores e não pode ser ignorada numa investigação em que a formação ocupa um lugar importante. No campo da formação, a ideologia desenvolvimentista dos recursos humanos, ao colocar a formação ao serviço da competitividade, tende a operar como mais uma forma de controlo individual dos trabalhadores e de intensificação psicológica do seu trabalho. Tais tendências estão igualmente presentes no campo da formação contínua dos professores, o que faz apelo a uma atitude de vigilância crítica e de desocultação da instrumentalidade que lhes está associada.

Nesta medida, o estudo dos fenómenos da formação não pode ser realizado à margem do estudo dos fenómenos do trabalho, como se fossem dois mundos diferentes. Embora se continue a assistir na actualidade à sua separação, algumas conceptualizações mais recentes têm vindo a pôr em destaque esta relação entre formação e trabalho⁶ (Canário, 1997), o que abre um caminho mais fecundo para o estudo das dinâmicas de formação e da sua articulação com os contextos colectivos e as situações de trabalho. Tal abordagem desperta-nos para a possibilidade de análise dos fenómenos da formação, numa perspectiva potencialmente superadora

⁶ Veja-se a recente colectânea organizada por Rui Canário (1997), reunindo textos do próprio e de José Alberto Correia, Claude Dubar, Gérard Malglaive, João Barroso, Amiguiño et. al. e outros. A problemática da relação entre formação e trabalho é aqui analisada em diversas perspectivas, cruzando as questões das identidades (C. Dubar) e dos saberes profissionais (G. Malglaive), do desenvolvimento organizacional (J. Barroso) e da escola como organização que aprende (A. Bolívar), da formação e da mudança (R. Canário), das dimensões informais da formação como animação

das lógicas individuais reguladas pela oferta e pela procura, à luz das quais tende a ser mais determinante a subordinação da formação às carreiras individuais do que aos saberes experienciais dos professores e às potencialidades formativas das situações colectivas de trabalho.

A psicanálise tem dado, também, contributos importantes para uma abordagem multireferencial dos fenómenos educativos e formativos. Esta tem vindo a deslocar o seu objecto dos indivíduos para as organizações e da terapia individual para a terapia organizacional (Enriquez, 1992; Mosconi, 1986; Filloux, 1987), permitindo a análise da acção formativa nos contextos colectivos e institucionais em que ela se realiza. Esta perspectiva ajuda a ultrapassar a ideia de que a intervenção formativa se realiza para indivíduos carentes, contribuindo com uma reconceptualização da formação, na qual merece lugar de destaque a subjectividade, o inconsciente, o imaginário, a afectividade, dimensões que estão também presentes nas situações de trabalho e de formação. Assim, a análise já não pode reportar-se apenas às competências ou às qualificações individuais, incidindo sobretudo nas dimensões qualificantes das organizações, nas situações de trabalho e noutras dinâmicas potencialmente formativas.

Um dos grandes contributos da psicanálise para esta reconceptualização é proporcionado pelo simbolismo do dispositivo analítico. O simbolismo do dispositivo da escuta permite focalizar a atenção em aspectos subjectivos, simbólicos e inconscientes que tendem a ficar ocultos por abordagens positivistas preocupadas apenas com a materialidade e com uma suposta objectividade da relação de causa e efeito. Os aspectos passionais, o desejo, o sentimento, a angustia, etc., podem, assim, ser tomados em linha de conta, quer nas perspectivas da intervenção e animação, quer nas perspectivas da investigação e da investigação-acção. Tanto mais que o simbolismo de um dispositivo de formação pode assumir maior importância analítica que a própria materialidade dos formadores e de outros elementos estruturais. Neste sentido, o papel do investigador assemelha-se mais ao do analista, assumindo uma atitude de escuta das opiniões subjectivas e não uma postura de observador de factos pretensamente objectivos e explicáveis à luz de uma mono-racionalidade.

Em relação ao discurso sociológico em educação, Correia (1997a) argumenta que se tem vindo a assistir nos últimos anos a uma mudança de referências e de

perspectivas no campo social e científico, criando uma tendência para que a sociologia crítica da educação deixe de ser apenas uma «sociologia da denúncia, isto é, uma sociologia ocupada com os 'desvios objectivos' do sistema relativamente a um princípio que se supõe consensualmente aceite», e se transforme numa «sociologia da elucidação das disputas que acompanham a construção de compromissos locais estruturados na complementaridade contraditória e instável de lógicas de justificação múltiplas e diversificadas» (Correia, 1997a). Trata-se, portanto, de uma sociologia que tende a desviar-se de uma perspectiva que o autor designa por «funcionalismo crítico» (Correia, id.: ib.) em benefício de uma problemática política da «cidade a construir» (Ballion, 1994), mais interessada no estudo dos actores e das lógicas discursivas de construção da justiça local.

Entre estas perspectivas, podemos considerar, por exemplo, a etnometodologia. Designada por alguns autores como uma das sociologias criativas contemporâneas (Morris, 1977), a etnometodologia tem vindo a dar relevo aos fenómenos do quotidiano e às práticas discursivas dos actores sociais (Coulon, 1993). Tal perspectiva favorece a integração analítica e interpelante das dimensões formais e informais dos processos de formação; o plano da produção normativa e o plano das práticas sociais, os níveis macro e micro de análise, etc. Estudar, por exemplo, os «efeitos formativos do quotidiano» (Pain, 1990) ou dar conta da possibilidade de «acontecer formação» (Cortesão e Stoer, 1995) pode tornar-se possível integrando num dispositivo conceptual e analítico esta perspectiva mais orientada para as contingências do que para as estruturas; mais orientada para os acontecimentos do quotidiano e para as lógicas explicativas e justificativas dos actores do que para as regras formais dos sistemas de educação e formação.

Os exemplos referidos servem para ilustrar a importância da abertura a novas linguagens e perspectivas que podem contribuir para superar a racionalidade técnica e instrumental dominante no campo da formação. Tanto mais que, na actualidade, o campo da formação e, particularmente, da formação contínua de professores, está fortemente dominado por concepções burocráticas e administrativas que ofuscam o olhar investigativo e atrofiam algumas conceptualizações e práticas alternativas. Tais concepções tendem a cristalizar nos professores a ideia de que a sua formação contínua corresponde apenas às acções que têm que realizar para obter os créditos

necessários para progressão na carreira, instrumentalizando o envolvimento na formação.

A esta racionalidade técnica e instrumental dominante contrapõe-se ao longo deste trabalho uma racionalidade comunicacional (Habermas, 1987a e 1987b), de modo a permitir a análise mais ampla do que se passa nos contextos e situações concretos da formação. Entendidos como mundos de vida onde os actores sociais se relacionam, interagem e comunicam intersubjectivamente, nestes contextos geram-se interpretações e disposições partilhadas para a acção, não apenas instrumental, mas também emancipatória. A acção social não tem apenas na sua origem a instrumentalidade e o cálculo estratégico e egocêntrico, sendo, também, colaboração, familiaridade e afectividade. Como defende Habermas (1987a):

«Na acção comunicativa os participantes não se orientam principalmente para o seu êxito; perseguem as suas metas individuais com a condição de que sejam capazes de harmonizar os seus planos de acção na base de definições comuns das situações»(: 286).

A convocação desta diversidade de perspectivas e referentes teóricos e analíticos pretende dar corpo a uma abordagem plural e multireferencial, mas não tem pretensões megalómanas. Trata-se de uma abordagem que procura, sobretudo, estar atenta aos diversos elementos que compõem a trama social – económicos e políticos, materiais e simbólicos, ideológicos e institucionais, estratégicos e inconscientes, utilitários e humanitários –, bem como à diversidade dos fenómenos sociais e à pluralidade de lógicas de acção e de justificação dos actores sociais. Esta abordagem procura entretecer uma rede conceptual e analítica capaz de captar o anunciado e o imprevisto; os acontecimentos relevantes e os sinais aparentemente insignificantes da vida quotidiana, o que exige uma atitude de maior vigilância, maior prudência, e, sobretudo a definição de uma prioridade - a descoberta do terreno da acção.

2. Maior prudência da ciência e prioridade à descoberta do terreno

A descoberta do terreno constitui a prioridade da investigação e a Ciência convocada para o efeito é uma ciência das singularidades e das especificidades e não uma ciência positivista de leis gerais, de regularidades e de conhecimentos *à priori*.

Trata-se, portanto, de uma abordagem mais modesta, mas mais concreta, de aceder ao conhecimento. As próprias crenças do investigador são submetidas ao escrutínio da análise pela confrontação constante e em directo com os contextos, os actores e as situações empíricas da acção social. Tal confrontação contribui igualmente para o questionamento e para a superação de alguns lugares comuns ou consensos cognitivos (Correia, 1996b) que se instalaram no campo da formação.

Essa descoberta realiza-se pela observação e pela escuta, de modo a favorecer o estudo de fenómenos objectivos e subjectivos, materiais e simbólicos, conscientes e inconscientes, e a produzir um «saber da escuta e da comunicação» (Rifai, 1996). Trata-se, como diz Boaventura de Sousa Santos, de produzir «um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos» (Santos, 1988:53), isto é, uma Ciência que convive com a implicação do investigador no terreno da pesquisa. Mas, ao mesmo tempo ela é mais prudente, porque convive com a incerteza e a insegurança. A prudência é a insegurança assumida e controlada e a incerteza, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado» (id.; ib:53).

Ao conferir-se maior prudência à ciência e ao definir-se como prioridade a descoberta do terreno, assume-se igualmente um maior realismo da teoria. A pertinência da teoria já não decorre das leis substantivas que ela permitiria enunciar sobre a natureza das ordens locais que estuda, nem do eventual interesse das leis preditivas e ou prescritivas. Essa pertinência liga-se à sua capacidade de alimentar uma confrontação constante com o terreno. Neste sentido, a teoria tem uma validade e pertinência local, tornando-se concreta apenas quando relacionada com uma situação empírica. Por essa razão, os conhecimentos produzidos pela investigação não são aplicáveis mas utilizáveis (Friedberg, 1993). Não são aplicáveis, pois não têm validade externa, o que impede a sua transferência e aplicação noutro contexto. Em contrapartida, são utilizáveis pelos actores sociais envolvidos no processo de investigação.

Trata-se, portanto, de uma «teoria local» (Schibeci e Grundy, 1987), cuja aplicação está limitada a um dado meio e, embora os saberes que ela produz possam ter algum grau de generalização, não se lhes pode atribuir senão uma validade local.

No entanto, como diz Boaventura Sousa Santos, a ciência do paradigma emergente, sendo «assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem» (Santos, 1988: 48). E reside nesta emigração para outros lugares cognitivos uma forma de generalização. Esta verifica-se pela potencial apropriação dos resultados da investigação por actores noutros contextos, não deixando, porém, de considerar-se a sua validade local.

Como lembra Friedberg (1993), este maior realismo da teoria e algumas das novas perspectivas e conceptualizações utilizadas para dar conta dos fenómenos sociais e organizacionais não fazem mais do que reflectir a evolução conceptual que se tem verificado nas organizações e na vida social em geral. Desde as artes plásticas, com a insistência nas descontinuidades, nas incoerências, nos laços aleatórios, nas associações livres, na montagem e no *bricolage*; passando pela música, onde se afirma o acaso e o aleatório como princípio de composição; até às organizações, onde as teorias passaram a incluir conceitos como «sistemas caóticos», «anarquia organizada», «sistemas debilmente articulados», etc., assistimos à deslocação de uma visão hierárquica simples da teoria para uma visão mais negociadora e mais política, que toma a sério a racionalidade dos actores (Derouet, 1991) e a ambiguidade dos contextos da acção humana.

A emergência da ambiguidade, do aleatório, do fluído, do incerto, do plural, põe em causa o estatuto de rigor e de verdade científica que esteve na génese da ciência moderna e se consolidou até aos nossos dias. Como diz Correia, (1996b) a verdade científica tende a ser substituída pela veracidade, pois o que está em causa já não é a coerência entre factos e opiniões, isto é, entre uma realidade pretensamente objectiva e os «discursos» produzidos sobre ela, mas a procura de uma congruência entre os discursos e a sua utilização social. A pertinência da investigação é aferida, portanto, por critérios de cientificidade e por critérios de pertinência social (Canário, 1995a). Erhard Friedberg diz mesmo que «os únicos critérios de julgamento e de avaliação dos resultados de uma pesquisa são a plausibilidade, o interesse e a pertinência que lhes são reconhecidos pelos leitores-utilizadores desse resultados» (1993:316). E estes são de duas espécies: a comunidade dos pares (avaliação e utilização académicas) e os não-cientistas envolvidos directa ou indirectamente na

pesquisa. Este último grupo tende muitas vezes a ser esquecido, devido a uma visão puramente académica da investigação, quando, na realidade, se trata de um grupo essencial, sobretudo quando nos colocamos numa perspectiva de investigação participante e colaborativa.

A produção do conhecimento é, portanto, inseparável da sua divulgação, que é, em si mesma, equivalente a uma acção comunicacional. O trabalho de investigação não visa a prescrição de um conhecimento produzido, mas a produção de um conhecimento compreensível e partilhado que assim se transforma potencialmente num saber reflexivo, crítico e emancipatório. Nesta perspectiva, o acto de devolução do estudo aos actores é um acto de validação, mas, sobretudo, uma acção potencialmente emancipatória e transformante da sua realidade.

3. Interpretar criticamente os fenómenos educativos e formativos

Sendo a contemplação uma dimensão estética da Ciência (Santos, 1989), ela não é apenas contemplativa, fazendo apelo, também, à tradução; à interpretação e à crítica, à reflexão e à acção. E esta acção reflexiva e crítica é cada vez mais necessária, pois na actualidade os discursos que povoam o campo da educação e da formação estão carregados de ambiguidades. Muitos deles são portadores de uma retórica de mobilização e responsabilização que, ao invés de estimular a reflexividade, a prudência e o sentido crítico dos professores, contribui para aumentar a sua dependência em relação a vários poderes – a administração da educação, a inspecção, as instituições de formação, os especialistas, a indústria do ensino e todo um conjunto de estruturas e projectos exteriores aos estabelecimentos de ensino que, em muitos casos, são criados para prescreverem as formas mais racionais e mais eficazes de realização da acção educativa. Torna-se por isso necessário exercer uma atitude mais vigilante em relação a esses discursos normativos e instrumentais.

A este respeito, Rui Canário (1995a) chama a atenção para a coexistência de duas lógicas distintas e potencialmente conflituais que cruzam os discursos da educação e da formação: uma lógica de normatividade e uma lógica de cientificidade. Como adverte o autor,

«Na perspectiva desta distinção entre o científico e o normativo, a utilização que a administração faz de conceitos como o de “autonomia da escola” ou “projecto de escola” não deveria interferir na utilização que cada um de nós, na qualidade de investigador, faz desses mesmos conceitos. Eles são mobilizados, no primeiro caso, no quadro de um pensamento normativo. No segundo caso, são entendidos como utensílios intelectuais, “ferramentas” para melhor conhecer a realidade» (: 113).

Encontramo-nos, assim, perante uma condição fundamental da produção do conhecimento científico: o estatuto do saber e da sua utilização. Como lembra Malglaive (1990), o único efeito prático de um saber teórico é dar a conhecer e não permitir fazer, pois um saber teórico não é normativo. No mesmo sentido, Jobert (1988) afirma que não é possível separar os lugares de produção dos saberes dos lugares da sua utilização social.

Todavia, como salientam Correia e Stoer (1995), as transformações ocorridas no campo pedagógico em Portugal, a partir da segunda metade da década de 80, têm gerado solicitações sociais ambíguas ao campo da investigação, o que tem gerado tendências diversas relativamente à sua produção e utilização. Enquanto que, por um lado, a investigação é conceptualizada como uma instância susceptível de contribuir para que os agentes educativos se reapropriem do sentido das suas práticas; por outro lado, é atribuída à investigação uma função de legitimação e ou apoio às macro-decisões educativas.

Estas tendências para a instrumentalização da investigação, que pressionam no sentido da apropriação normativa e retórica dos saberes por ela produzidos, ao colocarem a investigação ao serviço do funcionamento do sistema e da legitimação das decisões de política educativa «constitui um obstáculo à génese de uma investigação qualificada e alternativa» (Nóvoa, 1991:41). Estas tendências ocorrem num contexto de crise de legitimidade estatal para conduzir os processos reformadores, fenómeno de que os decisores políticos estão conscientes e que muito naturalmente procuram inverter. Como reconhece António Nóvoa, estes procuram dotar-se, para além dos discursos retóricos, de «fontes suplementares de legitimidade, nomeadamente através da utilização de especialistas e do seu prestígio e credibilidade científica; da invocação dos princípios da racionalidade organizacional, no quadro de uma espécie de consensualismo tecnocrático; do apelo a uma participação alargada e ao empenhamento colectivo dos diferentes actores sociais» (Nóvoa, 1991:60).

Estes são alguns dos problemas da investigação, no contexto de crise de legitimidade das políticas e das reformas educativas do Estado: as pressões

instrumentalizadoras; as tendências para a apropriação normativa dos saberes produzidos; a procura de consensos e de outros artifícios legitimadores; a utilização de uma retórica apelativa de participação e empenhamento e a produção de narrativas racionalizadoras (Lima, 1994b) do tipo «the one best way».

Acresce que mesmo a investigação produzida noutros registos, rejeitando o papel de suporte ao funcionamento e à legitimação do sistema, tende a ser apropriada normativamente pelas instâncias de decisão. Os próprios modelos analíticos e interpretativos tendem a ser transformados em prescrições racionais da actividade educativa e formativa. Por outro lado, alguns trabalhos excessivamente críticos do modo de funcionamento das organizações e instituições educativas, para além de se poderem transformar em obstáculos à acção comunicacional entre o investigador e os demais actores envolvidos na investigação, podem suscitar, também, uma apropriação pelas instâncias de decisão política, levando-as a intervir já não apenas no sentido prescritivo mas num sentido correctivo.

Privilegiamos, por isso, um trabalho investigativo mais com os actores do que sobre os actores; mais de tradução e narração sobre as contingências do que de desocultação das estruturas. Ao centrar-se exclusivamente no Estado e nas políticas educativas, a investigação tende a secundarizar os actores e os contextos organizacionais e, mais do que isso, tende a secundarizar um trabalho mais interveniente com os actores, potencialmente mais emancipatório que o trabalho de mera desocultação da instrumentalidade das políticas educativas do Estado. Como adverte Michael Apple, mesmo o trabalho teórico-crítico

«pode tender a reproduzir, no plano ideológico, a cisão entre concepção e execução que mora no coração da divisão do trabalho na nossa economia. 'Nós' produziremos as críticas correctas; 'vós' tereis que 'receber instrução' acerca de como operar nas instituições democráticas. Por esta razão é tão importante que aqueles que embarquem no trabalho teórico-crítico em educação mantenham laços constantes e estreitos com o mundo real dos professores, dos estudantes e dos pais» (Apple, 1989:197-198).

É igualmente neste sentido que Carr e Kemmis (1988) falam em investigação-acção colaborativa, crítica e emancipatória. Está em causa uma revalorização de uma ciência crítica, que é uma ciência prudente e uma ecociência, construída na acção comunicacional (Correia, 1994). Como diz o autor, importa revalorizar esta dimensão crítica da ciência, pois,

«(...) para além de possibilitar a produção de alguns artefactos tecnológicos, é também uma ciência da crítica da tecnologização socialmente incontrollada; é uma

ciência prudente que se reconhece na sua historicidade e que ao reconhecer os limites da sua racionalidade reconhece as potencialidades de outras racionalidades; é, em suma, também, uma ecociência construída na acção comunicacional entre o natural e o social, entre o saber sábio e o saber profano, entre o sujeito e o objecto» (: 27).

Esta é, portanto, uma ciência do específico e da regulação local, que confere prioridade ao estudo empírico dos sistemas da acção humana, fazendo apelo a uma atitude de observação e escuta da vida quotidiana, isto é, de apreensão da «realidade não-documentada» (Ezpeleta e Rockwell, 1989:12). Assim, «já não é relevante situar funções da instituição escola dentro do Estado ou da sociedade civil. Ao contrário, o que importa é buscar a presença estatal e civil na realidade quotidiana da escola» (id.; ib.:14).

Adopta-se, por isso, uma perspectiva interpretativa e crítica em relação aos fenómenos sociais, assumindo-se como prioridade a descoberta do terreno. Pode ser considerada uma «perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma crítico» (Sarmiento, 1997: 249), que o autor designa por «interpretativismo crítico». Sendo o estudo de caso do tipo etnográfico a metodologia adoptada para esta investigação, ela situa-se no quadro da «etnografia interpretativa» e da «etnografia crítica» (Denzin, 1997). Na perspectiva de Sabirón (1996), uma abertura às correntes interpretativas e críticas do «paradigma etnográfico», apelam a:

“um desenvolvimento próprio dos modelos derivados das teorias simbólica e socio-crítica, visto estes modelos serem os mais pertinentes sobretudo pelo seu poder descritivo, mas também pelo seu poder interpretativo e ainda pela crítica do fenómeno escolar e da sua concretização institucional. Dito de outro modo, à a alternativa das organizações escolares interpretativas e críticas contra a eficácia e a optimização das organizações lucrativas (rentáveis)» (: 115)

Para o autor, a interpretação constitui uma primeira fase dos processos de valorização crítica do fenómeno escolar, à qual se juntam, numa segunda etapa do mesmo processo, os referentes dos modelos «políticos» e socio-críticos. Isso permite o estudo dos sistemas escolares, das instituições educativas e dos estabelecimentos de ensino – o objecto – mas sem esquecer as componentes ideológicas e institucionais, que se manifestam tanto nas políticas do Estado como nas normas definidas pela própria organização.

No estudo dos fenómenos educativos e formativos, o paradigma interpretativo pode contribuir para a captação da heterogeneidade dos sistemas de acção e o paradigma crítico pode contribuir para a captação dos mecanismos de controlo e de

poder que atravessam os sistemas de acção (Gomes, 1993). Como tal, a articulação de uma perspectiva interpretativa, fazendo apelo à compreensão local dos fenómenos sociais, com uma perspectiva crítica, que possa ultrapassar uma postura meramente contemplativa das realidades locais e, por isso, desatenta aos fenómenos ideológicos e macro-estruturais e à presença do Estado e do sistema mundial, pode tornar-se possível pela utilização de metodologias de investigação participativa (Erasmie e Lima, 1989), de pesquisa-acção, de observação participante ou «pesquisa participante» (Ezpeleta e Rochwell, 1989), no quadro geral da etnografia crítica.

Deste modo, o investigador pode envolver-se no mundo de vida dos actores locais, onde pode assumir uma atitude mais interveniente e transformacional. Para além disso, uma postura de vigilância crítica e de desocultação das diversas formas de dominação, controlo e manipulação da sociedade contemporânea, não tem sentido apenas como atitude de denúncia dessas formas de colonização do mundo de vida (Habermas, 1987a; 1987b), mas, sobretudo, como forma de elucidação das disputas e dos compromissos locais e como atitude comunicacional e emancipatória dos actores em presença.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva interpretativa e crítica, referenciada empiricamente, que procura desviar o estudo de uma tendência da sociologia crítica centrada quase exclusivamente na análise macro-estrutural, tendência esta que Correia (1997a) designou por «funcionalismo crítico». Procura-se, desta forma, que a investigação se constitua como um dispositivo de escuta das subjectividades e dos problemas do terreno, de reflexão e análise crítica, de emancipação dos actores, e não como um mero instrumento de contemplação passiva e de medição de fenómenos supostamente objectivos e assentes numa relação de causa – o normativo legal – e efeito – a sua aplicação no terreno.

As ciências sociais não se constróem no registo da factualidade, mas no registo do sentido. Ao contrário desta relação de causalidade e do registo positivista que lhe é inerente, postula-se a multi-causalidade dos fenómenos sociais, interessando, sobretudo, à análise o sentido atribuído pelos actores a esses fenómenos, num registo não de uma suposta factualidade, mas das subjectividades dos actores em presença.

4. Uma sociologia do quotidiano

Algumas teorias que se desenvolveram, perifericamente, desde os anos 60, como a sociologia fenomenológica, a etnometodologia e a sociologia existencial, que alguns autores agruparam sob a designação de «sociologias criativas» (Morris, 1977) ou «sociologias da vida quotidiana» (Weigert, 1981), têm contribuído bastante para superar as tradicionais dicotomias que se instalaram na ciência moderna, designadamente, a dicotomia entre factos e opiniões, que tende a considerar os factos do domínio da ciência e as opiniões do domínio do profano. Em comum estas teorias revelam o interesse pelo significado, pela produção da situação social e pela vida quotidiana.

Há, no entanto, algumas diferenças entre elas que importa analisar. Por exemplo, enquanto a fenomenologia se centra essencialmente no que pensam as pessoas, a etnometodologia ocupa-se sobretudo do que as pessoas fazem, isto é, das práticas mediante as quais as pessoas vivem a sua vida quotidiana. Tais diferenças acentuam-se no que diz respeito à metodologia. Enquanto que a sociologia fenomenológica tem sido em grande parte conceptual e teórica, a etnometodologia tem dado prioridade aos estudos empíricos, utilizando uma série de métodos, desde o trabalho de campo extensivo e intensivo, de observação directa e de observação participante, à análise documental.

Ao trabalhar com as práticas discursivas, a etnometodologia coloca-se no espaço híbrido entre factos e opiniões. Os discursos não são considerados instrumentos cognitivos para a compreensão da realidade; a cognição da realidade é a própria realidade. Analiticamente, isso exige uma «atitude epistemológica de escuta» (Correia, 1997a), pois esta subentende a troca de olhares e de opiniões, a interacção, enquanto que o olhar tende a ser dirigido e unidireccional. A investigação começa com o silêncio (Psathas, 1973), numa tentativa de captação daquilo que se escuta e, nesse sentido, a observação participante pode constituir-se como um acto de escuta. Como acto de escuta ele constitui uma possibilidade de o investigador se abrir à multiplicidade de opiniões e justificações, não se limitando à observação de realidades e factos supostamente objectivos.

A etnometodologia, ao definir como objecto de estudo as práticas, os «etnométodos», está a abrir, assim, o campo de análise quer às grandes estruturas

institucionais quer às estruturas mais íntimas e pequenas. O interesse pelo mundo intersubjectivo da vida quotidiana permite o estudo dos contextos e das práticas da vida quotidiana, seja à escala do indivíduo, seja à escala das burocracias, do capitalismo, da divisão do trabalho ou do sistema social. Estas estruturas podem constituir-se como objecto de estudo, não como fenómenos em si mesmos, mas enquanto contextos de vida quotidiana empiricamente referenciáveis. Assim, o seu estudo torna-se pertinente pela possibilidade de se constituírem como questões de pesquisa e não como fenómenos abstractos. Eis, portanto, a razão pela qual a etnometodologia tem vindo a ganhar adeptos nos últimos anos, deixando a periferia e a marginalidade – o interesse pela investigação empírica e pelas práticas da vida quotidiana.

Nesta perspectiva, o discurso é também uma prática social e uma questão central da pesquisa. Esta centralidade do discurso como prática tem implicações metodológicas e pressupostos éticos inalienáveis. As práticas investigativas fazem apelo a um contacto directo com o terreno; à participação do investigador no mundo de vida dos actores, numa atitude de observação/escuta participante; e ao reconhecimento de que os seus discursos não são mais nem menos válidos e verdadeiros do que os discursos dos demais actores sociais envolvidos no processo de investigação. Este processo é essencialmente uma acção comunicacional e, como tal, o investigador não é o fiel observador e descritor de uma realidade pretensamente objectiva. Ele produz, também, um discurso que pode ser cruzado analiticamente com os discursos dos outros actores sociais. As notas de campo, por exemplo, são discursos do investigador sujeitos, também, ao escrutínio da análise, não podendo, por isso, ser encaradas como factos e provas objectivas inquestionáveis.

O objecto da investigação é, pois, a organização da vida quotidiana no que esta tem de rotineiro e surpreendente; de inconsciente e deliberado; de conflito e cooperação (Blase, 1991), de materialidade e simbolismo. Como sustenta Maffesoli (s/d) a vida de todos os dias é feita de pequenos nada's, mas é com esses pequenos nada's que se faz a trama social. Tal como os fios entretecem os nós para confeccionar tecidos, os pequenos nada's da via quotidiana formam o essencial da trama societal. As revoluções políticas são anunciadas, preparadas e feitas por acontecimentos na aparência anódinos, difíceis, no entanto, de apreender analiticamente.

Os factos sociais da realidade objectiva não são concebidos como externos e coercitivos, mas como o resultado do esforço concertado das pessoas na sua vida quotidiana. É este esforço concertado, ou a «coordenação da acção», no sentido de Thévenot (1993), que constitui o objecto da investigação. São, portanto, os processos cognitivos e as práticas discursivas – enquanto procedimentos, métodos e práticas que as pessoas utilizam na acção e na justificação da acção quotidiana e, como tal, instâncias de autorização e legitimação – que constituem, o objecto de pesquisa, não estando em causa, portanto, o interesse primeiro pelo estudo dos jogos de poder e da racionalidade estratégica dos actores, mas pelo estudo do «raciocínio prático» que as pessoas usam permanentemente na sua vida quotidiana.

Com efeito, grande parte das nossas acções decorre mais de rotinas interiorizadas do que de decisões racionais, planificadas, estratégicas. Aliás, a vida social só é mesmo possível graças à aceitação do que os etnometodólogos designam pelo «princípio etcétera». De acordo com este princípio, todas as situações implicam aspectos incompletos que os participantes ignoram para que a situação prossiga. Vivemos a nossa vida quotidiana apesar de depararmos constantemente com todo o tipo de vazios e ambiguidades e, para ultrapassar estes obstáculos, admitimos situações confusas e informação obscura sem as questionar, esperando que mais tarde essas situações se clarifiquem.

Por vezes, um discurso muito racional não é mais do que um exercício de racionalização à *posteriori*, como tentativa de explicação do acaso, de justificação da rotina e do imprevisto. Esta racionalidade retrospectiva faz parte da vida social quotidiana, pois esta seria impossível se esperássemos uma clareza total a todo o momento. A acção humana não se rege apenas pela obediência deliberada ou pela resistência estratégica às normas sociais; ela é em grande medida inconsciente e baseada em rotinas. Não são, portanto, as regras, mas o uso prático que os actores fazem das regras que constitui o objecto da análise sociológica.

O estudo da vida quotidiana faz apelo, portanto, a uma «sociologia do quotidiano» (Balandier, 1985) e a um «conhecimento do quotidiano» (Maffesoli, s/d), que é na sua essência uma sociologia da cognição, dado que é a cognição que as pessoas têm da realidade que interessa à investigação, no pressuposto de que a realidade social não existe sem a cognição que as pessoas têm dela. Nesta perspectiva, o actor é essencialmente um autor social. Primeiro, porque ele não age

apenas; ele autoriza-se, ou procura autorizar-se, pela argumentação; segundo, porque ele é também autor da sua própria vida e da realidade que o envolve, na medida em que participa da sua construção pela prática discursiva. São, portanto, as lógicas argumentativas, através das quais o actor se constrói como autor, autorizando-se discursivamente na prática social, que interessam à investigação sociológica.

Em síntese, trata-se de uma perspectiva sociológica que se interessa mais pela experiência social e pelas ordens justificativas, pois o que está em causa é o enredo das práticas discursivas: É a intriga da acção. É o texto, a narrativa. Como tal, pode entender-se como uma «sociologia cognitiva» (Cicourel, 1979), uma «sociologia da tradução» (Callon, 1986), ou uma «sociologia da experiência» (Dubet, 1994).

Como já foi dito, o investigador também é autor e, como tal, também se autoriza através das suas práticas discursivas. No conjunto polifónico e polissémico das práticas discursivas, o investigador não é necessariamente o maestro. Ele é essencialmente o mediador ou o tradutor das experiências, das linguagens e das justificações múltiplas dos actores sociais envolvidos no processo de pesquisa.

CAPÍTULO II

A AGENDA DA INVESTIGAÇÃO E O DISPOSITIVO METODOLÓGICO

1. Uma problemática teórica extensa e um objecto empírico intenso

George Ritzer (1993) considera que a teoria sociológica dos anos 90 se está a desenvolver em quatro importantes movimentos que prometem ser sumamente relevantes durante os próximos anos: a integração micro-macro, a integração acção-estrutura, as sínteses teóricas e a metateorização em sociologia. Destacaremos os dois primeiros movimentos – integração micro-macro e integração acção-estrutura – por parecerem extremamente sugestivos, do ponto de vista teórico e analítico, para a construção da problemática e do objecto científico deste trabalho.

O movimento interessado na integração micro-macro tem tido os seus principais desenvolvimentos nos Estados Unidos, enquanto que o interesse pela integração acção-estrutura se tem desenvolvido sobretudo na Europa. Embora partilhem preocupações semelhantes, eles não são, no entanto, inteiramente coincidentes. A integração micro-macro surgiu como uma problemática central na década de 80 e continua a assumir grande relevância na década actual. Entre outros, Ritzer (1993) destaca quatro exemplos recentes dos esforços orientados para a vinculação de níveis de análise e/ou de teorias micro e macro: o seu próprio «paradigma sociológico integrado», procurando estabelecer relações dialécticas em todos os níveis de análise social; a «sociologia multidimensional» de Alexander (1982-83); e outros trabalhos de Wiley (1988) e de Coleman (1986).

Do lado das preocupações com a integração acção-estrutura e com as suas relações dialécticas, Archer (1988) afirma que este tópico corresponde ao interesse básico da teoria social europeia contemporânea. Dentro destas preocupações podem destacar-se igualmente quatro autores – Anthony Giddens (1984), com a teoria da estruturação, cujo núcleo central são as práticas sociais inseridas na dualidade acção-estrutura; Margareth Archer (1988), que procura ampliar o tópico da acção-estrutura para a análise da relação entre cultura e acção; Pierre Bourdieu (1988), que se interessa pela relação entre *habitus* e campo de acção e pelo conceito de prática

como produto da relação dialéctica entre a acção e a estrutura; e Jurgen Habermas (1987a, 1987b), que se preocupa com os fenómenos do mundo moderno de «colonização do mundo de vida», em que o mundo de vida corresponde a um micromundo de interacção e comunicação entre as pessoas e a colonização ao controlo que no mundo moderno o sistema exerce sobre o mundo de vida, distorcendo essas formas comunicativas.

O que está mais patente neste conjunto de perspectivas teóricas é a tentativa de encontrar uma síntese que ajude a compreender e a desocultar os processos sociais que se encontram nesses cruzamentos entre a liberdade e o constrangimento; entre as sobredeterminações do sistema global e as oportunidades do local; entre as diversas formas de dominação, controlo e racionalização instrumental e as lógicas de acção comunicacional e emancipatória dos actores sociais.

Entre nós, alguns autores têm escrito sobre esta problemática. Rui Canário (1995a) chama a atenção para a necessidade de realização de articulações fecundas entre diferentes níveis de análise e para o interesse da articulação dos conceitos de actor e de sistema, de modo a permitir a análise dos efeitos de constrangimento e de imprevisibilidade dos actores e dos contextos da acção:

«A articulação entre os conceitos de actor e de sistema permite analisar a combinação dos efeitos de constrangimento (que tem a ver com o funcionamento colectivo e global do sistema) e dos efeitos de imprevisibilidade, que decorrem, quer da autonomia (ainda que relativa) dos actores, quer da maneira sempre específica como, em cada contexto singular, estes vários factores se combinam de forma original» (: 104).

Convocando, também, o conceito de autonomia relativa, Licínio Lima (1995) aconselha alguma moderação às perspectivas teóricas mais voluntaristas, que tendem a produzir um discurso da epopeia e a dar do actor uma imagem heróica e onnipotente:

«Conferindo uma “autonomia relativa” à organização escolar contempla-se a importância do Estado e das estruturas macro-sociais, mas contraria-se o monopólio da sua intervenção e as explicações de tipo meramente reprodutivo. Contempla-se, também, por isso, a importância dos contextos locais e organizacionais, e sobretudo dos actores, refreando-se embora perspectivas demasiado voluntaristas que sistematicamente fazem apelo às suas capacidades estratégicas ilimitadas e onnipotentes» (: 23).

O autor defende, por isso, as vantagens de uma abordagem *meso* da organização escolar que se situe nesses cruzamentos, integrando elementos intermédios, e também intermediários ou mediadores numa espécie de «meio campo»

das visões *micro* e *macro*. Na perspectiva de Rui Canário (id.; ib.), os diferentes níveis empíricos não podem ser considerados numa lógica de exclusão. Eles podem constituir-se como distintos «pontos de entrada» para analisar, de ângulos diversos, um mesmo fenómeno.

Aparentemente, estamos perante uma área de consenso teórico. Os autores que referimos convergem, de certo modo, na aceitação do conceito de autonomia relativa, isto é, no pressuposto de que os actores sociais dispõem de margens de liberdade ou de oportunidades de acção e agem num quadro de constrangimentos gerais e de uma racionalidade limitada. Não obstante, a problemática da integração micro-macro e acção-estrutura é atravessada por divergências, sobretudo no que concerne à ênfase que tende a ser colocada num ou noutro nível ou dimensão de análise.

Rui Gomes (1995) põe em destaque algumas destas divergências realizando uma análise «em contracorrente» das crenças que se têm instalado no campo dos estudos da Administração e Organização Escolares. Entre outros dilemas e perplexidades, o autor põe em causa a importância que tem sido atribuída aos actores e ao local, em detrimento das estruturas macro-sociais e do Estado, precisamente num tempo de crise dos sistemas educativos em que os grandes problemas são de natureza económica, política e ideológica. Na opinião do autor,

«A teoria e a análise sociológica das organizações e da administração educacional na última década têm vindo a desvalorizar o estrutural em favor do cultural e do simbólico; o macro em favor do meso e do micro; o político-sistémico em favor do não-político-actor; os modos de produção de escolarização do Estado em favor dos modos de vida quotidiana das escolas» (: 315).

Esta análise coloca-se criticamente face a alguns discursos teóricos mais voluntaristas que apelam para a necessidade de intensificar as práticas sociais locais, convocando o indivíduo (actor) para a cena das organizações e ignorando algumas tendências da actualidade de reforço dos mecanismos de controlo junto das escolas e dos professores, porventura de forma menos normativa e compulsiva, mas mais persuasiva. O tom crítico do autor é bem expressivo, portanto, das ambiguidades e divergências escondidas no aparente consenso sobre a integração micro-macro e acção-estrutura. Enquanto que em alguns casos a defesa dessa integração tende a apoiar-se predominantemente em argumentos que realçam as possibilidades e capacidades de autonomia e acção dos actores locais, noutros casos essa defesa

tende a acentuar sobretudo os aspectos estruturais de controlo e sobredeterminação das práticas sociais.

Na perspectiva deste nosso trabalho, o estudo da vida quotidiana não significa uma opção pelo nível ou dimensões micro de análise, tal como, muitas vezes, é entendido. Não significa, igualmente, a valorização das dimensões locais e simbólicas da acção em detrimento das dimensões ideológicas e estruturais. O que está em causa é a prioridade que é dada à descoberta do terreno e às práticas sociais da vida quotidiana (Coulon, 1993), onde estão presentes todas as sínteses e contradições independentemente das escalas, níveis ou dimensões de análise.

Por exemplo, nesta perspectiva «o sistema político e o seu braço secular, o Estado, são (...) devolvidos ao peso e ao lugar dos sistemas empíricos que contêm e que lhes dão vida (Friedberg, 1993:180). Do mesmo modo como acontece noutros sistemas concretos de acção, nestes sistemas não existe uma hiper-racionalidade. As suas fronteiras são também flutuantes; a articulação entre os diferentes organismos, departamentos e serviços é débil; as decisões, os regulamentos, os decretos decorrem da racionalidade limitada dos actores políticos e sociais que as tomam. Nesta perspectiva, a análise do Estado e das políticas públicas exigiria também a confrontação em directo do investigador com esses actores e com os seus contextos empíricos de acção.

Optamos, portanto, por uma perspectiva epistemológica que se define pela descoincidência articulada entre objectos teóricos e objectos empíricos (Correia, 1997a) e que pode tornar possível o estudo do «infinitamente grande» e do «infinitamente pequeno» (Gomes, 1995:317). Trata-se, como diz Correia (1997a) de uma epistemologia sistémica, do acontecimento e da escuta. Sistémica, porque construída na articulação complexa de conceitos tradicionalmente considerados dicotómicos (micro e macro, equilíbrio e instabilidade, ordem e desordem, tradição e mudança, consenso e conflito, etc.) do acontecimento, porque construída no registo das contingências das práticas do quotidiano e não no registo da lei e das estruturas; da escuta, porque construída no registo da justificação compósita (Boltanski e Thévenot, 1991) e, como tal, baseada nas intersubjectividades e não na pretensa objectividade do olhar do investigador.

É neste sentido que as questões da articulação micro-macro e acção-estrutura se podem tornar intrínsecas ao próprio processo de investigação empírica das práticas

quotidianas. Isto implica que se tomem as práticas e os sistemas locais concretos como objecto de estudo, mas que não se ignorem as dimensões da globalização e das relações dialécticas entre o local e o global. O *local* está dentro do global, mas o global está, também, dentro do *local* e é nas suas manifestações concretas quotidianas, nos acontecimentos do terreno da acção, que mora o interesse da análise.

2. Construindo um objecto científico a partir de um objecto social

Encontramo-nos no centro da agenda da investigação. A actividade investigativa resume-se ao processo de transformação de objectos sociais em objectos científicos (Canário, 1995a). Como esclarece Rui Canário, o objecto de estudo não pré-existe nem se situa numa relação de exterioridade relativamente aos investigadores. Se assim fosse estaríamos perante uma espécie de catálogo de objectos de estudo à disposição do investigador para que ele pudesse fazer a sua opção. A construção do objecto de estudo é intrínseca a cada processo de investigação. Por isso, a cada investigação concreta corresponde um objecto de estudo específico, construído com base num olhar teórico particular e enformado por um corpo articulado de teorias e de conceitos, isto é, por uma problemática. Uma problemática teórica é, portanto, um conjunto articulado de questões que estabelece um corte e delimita zonas de visibilidade, fornecendo um código de leitura e de tradução da realidade que se pretende estudar.

Nesta secção procuraremos contribuir para a elucidação deste processo de construção de um objecto científico a partir de um objecto social. Começaremos por abordar as condições de criação e de estruturação de um objecto social recente – os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) – para passarmos depois à definição do objecto científico deste trabalho.

2.1. O centro de formação de associação de escolas como ponto de entrada para o estudo das dinâmicas locais

A constituição dos Centros de Formação das Associações de Escolas teve início em 1992, com a publicação do Dec.-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, que definiu o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) e criou os CFAE como entidades formadoras.⁷ Os Centros resultaram, como escreveu Rui Canário (1994b), de uma iniciativa do poder político central, no âmbito da formação contínua de professores, fazendo apelo ao associativismo local de professores e de escolas. Como tal, os processos de produção política, de produção legislativa e de produção sócio-pedagógica (Correia, Caramelo e Vaz, 1997); de produção nacional e de produção local da formação contínua dos professores e dos centros de formação constituem um campo fértil de estudo.

A criação dos CFAE foi acompanhada desde o início por várias ambiguidades. Uma ambiguidade tem a ver com a estratégia normativa-instrumental de mudança que esteve subjacente à sua criação. Embora se insiram num sistema de formação contínua de professores, a sua criação teve também em vista a execução financeira do PRODEP, o cumprimento dos objectivos da reforma iniciada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 e a produção de um suporte legal e institucional para a realização da formação contínua, no quadro de um novo sistema formal marcado pela ligação à carreira e pela obrigatoriedade, induzindo uma lógica de oferta e de procura individual e instrumental de formação.

Os CFAE foram encarados pelo poder político como as entidades que mais fácil e eficazmente poderiam cumprir esses objectivos, dada a sua proximidade em relação às escolas e aos professores. Elas careciam, no entanto, do enquadramento jurídico-administrativo e da legitimidade institucional para actuarem junto das escolas e dos professores no âmbito do sistema formal e obrigatório da formação contínua articulado com a carreira docente que entretanto fora arquitectado. Com efeito, já antes do RJFC, o Dec.-Lei nº 139-A/90 (Estatuto da Carreira Docente) estabelecera essa articulação, considerando a realização de acções de formação uma condição obrigatória para a progressão na carreira.

⁷ Neste ponto, não nos alongaremos na análise do processo de produção política e legislativa do actual modelo de formação contínua de professores. Essa análise não constitui o objecto principal da

O regime jurídico regulamentou essa ligação, definindo o enquadramento jurídico e institucional dos CFAE para eles actuarem num novo sistema – a formação contínua de massas. No quadro de um sistema formal e obrigatório, ligado à carreira com preocupações de controlo⁸, o regime jurídico introduziu um conjunto de noções administrativo-formais, tais como, créditos, creditação e acreditação; áreas, modalidades e níveis; avaliação e certificação; competências e estatutos; direitos e deveres; coordenação e inspecção; verbas, receitas e financiamento, etc. Estas noções constituíram, portanto, um quadro regulamentador para a formação contínua massificada e industrializada, mas, ao mesmo tempo, criaram uma tendência para que elas se viessem a sobrepor e a confundir com a própria essência da formação. Os «créditos» e a própria designação do programa de financiamento – FOCO – tendem a substituir o conceito de formação contínua no vocabulário dos professores e de outros actores da formação.

Outra ambiguidade decorre da própria designação dos centros - centros de formação de associação de escolas. O alegado carácter associativo corresponde a uma ficção, pois na realidade eles não têm base associativa, sendo ao mesmo tempo uma emanção jurídico-administrativa do Estado e uma emanção local. E sendo uma emanção local, são, em grande medida, também, uma emanção do aparelho administrativo e burocrático local. O seu órgão de direcção - a Comissão Pedagógica - é composta quase exclusivamente por lugares de inerência, exceptuando os representantes eleitos do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, embora nessa eleição tenha havido, também, uma grande intervenção dos delegados escolares concelhios.

Para além disso, a própria designação faz supor que os centros se baseiam em associações de escolas-estabelecimentos de ensino, organizacional e colectivamente considerados, mas eles são pressionados, na prática, devido à articulação formação-carreira que a lei estabeleceu, a relacionarem-se mais com os professores, individualmente considerados, numa lógica de oferta e de consumo individual de acções e dos créditos de formação correspondentes. Esta lógica é inibidora ou, pelo menos, não estimula a formação centrada na escola; isto é, centrada nos contextos

investigação, no entanto, voltaremos ao assunto na segunda parte do trabalho.

⁸ Na altura em que este sistema de formação contínua foi concebido ele teve o apoio dos Sindicatos dos Professores, em grande medida por esta lógica de controlo ser vista como alternativa à polémica questão da «avaliação do desempenho».

colectivos e nas situações de trabalho pedagógico e de intervenção comunitária dos professores.⁹

As competências atribuídas pelo regime jurídico aos CFAE – assegurar prioridades nacionais e definir prioridades locais; promover acções com efeitos imediatos na carreira e criar e gerir centros de recursos, etc. – colocou-os numa tensão entre a dependência e a autonomia. As pressões para a instrumentalização e para a dependência são grandes, basta lembrar a quase exclusiva dependência em que os centros se colocam face ao programa de financiamento do PRODEP (FOCO) – gerando-se um «mecanismo de PRODEPendência» (Barroso e Canário, 1995b: 271) – e aos procedimentos administrativos e burocráticos da creditação e da acreditação. Esta dependência é financeira, administrativa, mas também simbólica, contribuindo, assim, grandemente, para a fragilização dos centros.

Os CFAE actuam, portanto, num quadro amplo de constrangimentos e ambiguidades. Mas eles não podem ser encarados deterministicamente como o reflexo de normas burocráticas pré-estabelecidas, pois são constituídos por actores sociais com capacidade de acção e de recontextualização das práticas sociais. Para além disso, a criação dos CFAE pode considerar-se uma inovação aberta e estruturante, proporcionando, também, condições e oportunidades que até então não existiam. Como escreveu Rui Canário (1994b), a criação dos centros de formação das associações de escolas constituiu uma inovação de cariz estratégico com grandes potencialidades relativamente ao futuro do sistema escolar e da (re)construção da profissionalidade docente. No mesmo sentido, Barroso e Canário (1995a) consideraram que «Está em causa a introdução no sistema de ensino de uma

⁹ Para um maior aprofundamento relativamente ao processo de criação dos centros de formação das associações de escolas, ver as comunicações apresentadas ao Seminário sobre formação contínua promovido pelo Correio Pedagógico em Outubro de 1992, realizado no início do processo de produção legal do sistema. Uma análise crítica esteve bem patente na comunicação de José Alberto Correia, publicada, integralmente, em Novembro do mesmo ano, pelo *Correio Pedagógico*, nº 69. Para confrontar diferentes pontos de vista, vejamos dois excertos de textos publicados neste jornal. O primeiro, retirado do Editorial, utilizando um tom apelativo e mobilizador e o segundo um tom mais vigilante e crítico:

“As escolas mexem-se. Parece não haver dúvidas. O Ordenamento Jurídico da Formação Contínua preocupa os professores, mobiliza-os. Eles querem saber mais e perceber melhor o que está em causa na legislação que, aos poucos, invade as escolas” (Editorial)

“Este conjunto de definições e, principalmente, de indefinições tenderá pois a favorecer o desenvolvimento de dispositivos e de disposições para que a tão procurada adequação entre a oferta e a procura individual de formação se faça à custa de uma estruturação do mercado de formação onde as intervenções formativas, que mais directamente se articulam com os contextos de trabalho, serão claramente sub-valorizadas em detrimento daquelas que conduzem a créditos fáceis, rápidos, sem riscos e, como veremos, baratos” (Comunicação de José Alberto Correia).

instituição original cujo estudo aprofundado, numa fase precoce do seu desenvolvimento, se reveste, do nosso ponto de vista, da maior pertinência» (: 109).

Como tal, do ponto de vista analítico, os CFAE não podem ser encarados apenas como instâncias de reprodução passiva das normas burocráticas. Os centros são «*loci* de reprodução normativa» e «*loci* de produção normativa» (Lima, 1992), podendo ser encarados analiticamente como contextos de obrigatoriedade, de alienação, de instrumentalidade, de dominação e controlo; mas também como lugares de criatividade, voluntariedade, familiaridade e de exercício da democracia participativa.

E são também espaços de actividade estratégica dos actores sociais, permitindo-lhes a ocupação das margens de liberdade, das oportunidades de acção autónoma que eles conferem. A ambiguidade e a imprevisibilidade são inerentes aos sistemas de acção humana, onde existem zonas de incerteza organizacional (Crozier e Friedberg, 1977) que os actores sociais podem controlar e gerir estrategicamente sob diversas formas de acção. Como tal, o «decreto» e as normas e regras que ele institui não são determinantes, mas condicionantes e estruturantes da acção. A estruturação dos sistemas de acção realiza-se sempre, portanto, entre o instituído e o instituinte (Correia, 1989), em misturas complexas e singulares. A perspectiva em que nos situamos é a de que os centros se constróem na gestão destas ambiguidades, entre as tendências para a dependência e para o «one best way» burocrático e as tendências para a autonomia e para as identidades locais.

Salientando a dimensão territorial dos CFAE, Rui Canário (1994b) considera que apesar de se ter tratado de um nascimento tutelado pela administração central, os centros podem, passando dos normativos legais à construção das práticas, constituir-se como «resultado de uma dinâmica associativa local» (: 49), envolvendo os professores, as escolas e os demais actores do território local. Com efeito, um dos traços organizacionais mais distintivos dos centros de formação das associações de escolas é a sua definição territorial. Tendo em conta as suas características – associação de escolas, abrangendo uma determinada área geográfica – os CFAE constituem um espaço institucional potencialmente indutor de dispositivos e dinâmicas locais de formação. Isso depende, portanto, da possibilidade e da capacidade de os actores locais transformarem essas propriedades em práticas de formação em rede, nas quais os Centros se constituem como centros de recursos

formativos ao serviço das escolas e dos territórios que abrangem, e não apenas em práticas assentes nas exigências instrumentais de oferta e de procura individual da formação.

Existe já alguma investigação empírica que tem dado conta dos constrangimentos e das potencialidades dos centros de formação das associações de escolas. Entre outros, podem referir-se algumas investigações empíricas de Ferreira (1994); Barroso e Canário (1995a; 1995b); Correia, Caramelo e Vaz (1997) Ruela (1997); Silva (1997); Castro, (1998). Os trabalhos empíricos deram já alguns contributos no sentido da elucidação de diversas lógicas e tendências relativamente aos modos de organização e funcionamento dos Centros. Apontando maioritariamente para a instrumentalidade e para a burocracia, esses estudos revelam, também, alguns sinais da diversidade das práticas. Em síntese, têm revelado várias fragilidades destes dispositivos organizacionais, mas têm dado conta igualmente de algumas das suas potencialidades, pondo em destaque as pressões a que estão sujeitos para a dependência e para a autonomia.

Tendo em vista a interpretação destas tendências, Barroso e Canário (1995b) definem, num *continuum*, quatro domínios de análise. A criação formal dos CFAE e as suas práticas, bem como a actividade do director, podem situar-se, à luz deste modelo de análise, i) entre a «descentralização» funcional e o «controlo político e financeiro»; ii) entre o «centro de recursos» e a «agência de formação»; iii) entre as «malhas de uma rede» e as «salas de um castelo»; iv) entre o «executivo da Administração Central e o «líder» das escolas, no domínio da formação. Através do estudo empírico que realizaram, estes autores consideraram que em termos da sua natureza (associação de escolas) e dos seus objectivos, os Centros reuniam «condições organizacionais para servirem de interface entre uma rede de estruturas externas e internas de apoio a projectos de desenvolvimento da inovação e da mudança nas escolas. (Mas), segundo os resultados do estudo, os Centros foram forçados a subordinarem a sua lógica de funcionamento à de simples 'agências de Formação'» (: 272).

Em grande medida, como já foi dito, os resultados da investigação empírica são reveladores da subordinação da actividade dos Centros à lógica individual e instrumental da oferta e da procura de formação. Tendo já observado, num trabalho anterior (Ferreira, 1994), estas tendências instrumentais dominantes das práticas

organizacionais e formativas dos CFAE, mas tendo igualmente observado alguns sinais de outro tipo de práticas mais enraizadas no território local¹⁰, propomo-nos estudar agora um caso particular que aflorou nesse trabalho. Procura-se, assim, compreender com maior profundidade as potencialidades e os limites dos CFAE e, sobretudo, as formas como estes se actualizam nos contextos e situações concretos da acção.

As configurações e práticas concretas dos centros decorrem de pressões diversas a que estão sujeitos e da capacidade dos actores locais de gerirem esses constrangimentos. Isto permite-nos dizer que podem gerar-se diversas tendências no campo da formação e na actividade dos CFAE. Podem afirmar-se as tendências para a cristalização de um mercado de formação, regido pelos critérios da oferta e da procura individual de formação, em que os centros se assumem como meras agências de formação ao serviço da gestão das carreiras dos professores (Correia, Caramelo e Vaz, 1997), em torno de concepções instrumentais subordinadas às exigências das instâncias burocráticas de decisão.

Podem, também, gerar-se igualmente políticas e práticas de formação com base em redes e parcerias em torno das escolas e dos contextos locais. Neste caso, os centros constituem-se como espaços de territorialização das decisões e das práticas formativas, criando dinâmicas de «localização dos dispositivos de formação» (Bachmann, 1990: 35). Tal pressuposto permite equacionar analiticamente várias possibilidades que já referimos de os centros de formação se assumirem apenas como instâncias burocráticas e industrializadas de formação, ficando prisioneiros das regras administrativas e financeiras, ou de criarem redes relacionais formativas, afirmando a sua autonomia e identidade.

Face a estas tendências, um dos objectivos deste nosso trabalho é identificar e analisar, também, algumas lógicas em contracorrente. Dada a centralidade da figura

¹⁰ Uma pesquisa empírica que realizámos na fase inicial de criação dos centros de formação das associações de escolas (Ferreira, 1994) revelou, para além das pressões para a uniformização, diversas tendências de desenvolvimento dos centros. A partir da análise dos planos de actividades e dos projectos de formação de dezanove centros de formação de associações de escolas da totalidade dos concelhos do distrito de Braga e de outros concelhos limítrofes dos distritos do Porto, Viana do Castelo e Vila Real construímos uma tipologia que, ampliando as diferenças, nos permitiu definir quatro concepções de formação contínua - burocrática, tecnológica, colegial e socio-comunitária. As duas primeiras concepções assentam numa racionalidade instrumental e as outras numa racionalidade comunicacional, dando as duas primeiras maior ênfase aos procedimentos administrativos e técnicos e as outras à acção comunicacional entre professores (colegial) ou entre professores, pais, autarquias, associações, etc. (socio-comunitária).

do director, pensamos ser importante a análise das suas concepções e práticas, da sua biografia e experiência, das formas de sociabilidade que promove, envolvendo não apenas a dimensão formal da formação contínua, mas também outras dinâmicas locais. Neste sentido amplo, podem encontrar-se no terreno concepções diferenciadas sobre a formação contínua dos professores; sobre as práticas organizacionais e formativas, umas mais assentes na hierarquia e em modalidades verticais de relacionamento, outras mais alicerçadas em parcerias e na horizontalidade das relações e interacções; umas mais enraizadas em métodos escolares e outras mais atraídas pelos métodos da educação de adultos. E, neste leque de possibilidades, os directores dos centros, dada a sua centralidade estrutural, assumem um papel crucial:

«Os directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas são vítimas de uma espécie de “esquizofrenia organizacional”: por um lado têm de se assumir como executores das normas e das orientações da administração, por outro lado, o seu forte enraizamento local e solidariedade profissional levam-nos a identificarem-se com as perspectivas e anseios dos professores e a afirmarem-se como defensores dos interesses das escolas, por oposição às perspectivas e interesses da Administração» (Barroso e Canário, 1995b: 277).

Portanto, as diversas formas de actuação dos directores de centro; decorrentes, em grande medida, dos constrangimentos do actual sistema de formação contínua, mas também das suas concepções organizacionais e pedagógicas sobre a formação; das suas concepções relativamente ao seu papel enquanto director, etc., tendem a estruturar, também, práticas formativas diferenciadas e específicas. Porém, como adverte Lucília Salgado (1996), tendo com referência as suas próprias experiências no campo da formação de professores enquadrada pelo programa FOCO, os directores de Centro, salvo raras excepções, tendem a relacionar-se com formadores e formandos pelos processos com que a hierarquia estatal sempre os tratou:

«Sem qualquer formação específica para o efeito, os directores de Centro marcaram-nos – salvo raras e meritórias excepções – pelas relações administrativas que conhecem, tratando formandos e formadores pelos processos com que a hierarquia estatal sempre os tratou. Com um poder vertical, autoritário, criando burocracias sustentadoras de poder» (Salgado, 1995: 258)»

Como já foi dito, este nosso trabalho, não tem como objectivo a generalização e incide num caso singular. Podendo tratar-se de uma dessas excepções, tal não constitui, no entanto, um postulado; trata-se de um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular Stake (1998), para a compreensão da actividade

de um CFAE no contexto da acção social local. Não obstante, é útil fazermos uma análise mesmo que breve sobre outros casos, de modo a alargar e a interrogar o contexto particular em estudo. Vejamos o que nos dizem os testemunhos de alguns directores e ex-directores de Centros.

Os testemunhos de vários directores e ex-directores de centros recolhidos por Rosa Nunes (Nunes, 1996) ilustram bem a tensão a que estão sujeitos estes dispositivos organizacionais de formação. Seleccionamos alguns testemunhos que mostram um campo de constrangimentos e um «caminho da cruz» (Conceição Madruga, p. 20), mas, também, de oportunidades e de práticas originais com «cor local» (p. 22). Neste depoimento de Conceição Madruga é visível esta tensão. Está patente, por um lado, a assunção da possibilidade de realização de modalidades alternativas ao modelo escolar ao constituir em círculo de estudo a Comissão Pedagógica, de modo a «gerir a formação em ligação directa com as escolas representadas e gerar no seu seio formação» (p. 18), e instituindo um dispositivo de (in)formação e animação do centro» (p. 19) – o «Proforma», boletim do Centro – «ritual de encontro de dar e receber notícia, com a vitalidade do discurso directo» (p. 19). Mas, estão patentes, também, as dificuldades, os constrangimentos, pois, «apesar do entusiasmo com que falámos atrás, tem-se vindo a assistir a uma penosa ficção dos centros de formação. (...) Hoje, já quase ninguém jura pelos centros de formação e o seu caminhar parece cada vez mais o 'caminho da cruz'». (p. 20)

O testemunho de Arsélio Martins é, igualmente, elucidativo, chamando a atenção para as ambiguidades que acompanharam a criação dos CFAE. Tendo sido «concebido sem pecado», como todos os outros, em resultado da iniciativa estatal, apelando à «livre» associação de escolas, essa associação é sugerida para, em prazos bem apertados, começar a prestar serviços de formação. Para tal associação, os contornos mais definidos são os dos financiamentos comunitários e os menos definidos são os da formação contínua de docentes» (p. 38).

Por sua vez, Eduardo Castro afirma que o centro que dirige se transformou numa verdadeira associação de escolas, rejeitando a «figura de aglomerado» (p. 54). Segundo ele, a actividade da associação não se esgota na formação acreditada e financiada; ela constitui-se, também, como «animação permanente» assente em «redes de cooperação» (p. 56).

O testemunho João Madeira lembra-nos que os centros de formação, apesar da sua criação ter obedecido aos mesmos princípios gerais a que já aludimos, tiveram processos próprios de constituição. Em muitos casos, estes processos beneficiaram de dinâmicas anteriores, como o PIPSE, o Projecto MINERVA, etc. Neste caso, beneficiou da existência de um Centro de Recursos Educativos local do Projecto Minerva:

«O processo foi despoletado em Santiago do Cacém por iniciativa do Centro de Recursos Educativos local. Desde o início do Verão de 1992 que se vinham discutindo as sucessivas versões prévias do Ordenamento Jurídico da Formação contínua. O Centro de Recursos Educativos de Santiago do Cacém fora constituído em 1990, em resultado da candidatura conjugada de escolas do concelho com o Centro de Apoio Local do Projecto MINERVA (integrado no pólo da ESE de Setúbal), no âmbito do PRODEP. De qualquer forma, nesta dinâmica desaguavam, em larga medida, preocupações, reflexões e debates anteriores, em que a questão da formação de professores baseada numa cooperação interescolas sempre estivera presente de forma muito viva» (: 92).

Em sentido semelhante aos anteriores, o testemunho de Antonieta Rosendo refere-se às «dinâmicas de cooperação», aos «dispositivos de comunicação com as escolas», através de um desdobrável informativo, às modalidades informais de formação que é possível realizar. «Aqui, a formação ‘a crédito’ acontece mas outros projectos de formação e outras dinâmicas têm também aí o seu lugar» (p. 113), «onde o acto de comunicar se assume como um APRENDER informal e permanente que prende a gente...». (p. 107). Este testemunho refere que o objectivo principal do Centro é a criação de um Centro de Dinâmica Educativa/Centro de Recursos e o desenvolvimento de dinâmicas de cooperação:

«O Centro de Formação criou outros dispositivos de comunicação com as escolas, nomeadamente um, (...) “Dialogamos com estruturas locais (Equipa de Saúde Escolar, Equipa de Educação Especial, Autarquia, outras), regionais (Direcção Regional de Educação do Algarve - DREA, Coordenação Regional da Medida - FOCO, Federação Regional das Associações de Pais do Algarve - FRAPAL...) e nacionais (Coordenação da Rede Nacional das Escolas Promotoras de Saúde - RNEPS, Instituto de Inovação Educacional - IIE, e outras» (: 108).

Apesar de tudo, os testemunhos revelam que os Centros funcionam, mas graças às dinâmicas locais e não apenas ao decreto que o instituiu. Este criou condições jurídico-administrativas e oportunidades de acesso ao financiamento, de aquisição de materiais e equipamentos. Mas as dinâmicas locais de formação devem-se essencialmente à capacidade mobilizadora e empreendedora de actores locais, como o director do centro e outros, isto é, à capacidade de coordenação da acção,

de negociação, de construção de compromissos locais. É necessário, por isso, descobrir e analisar, para além das práticas subordinadas ao modelo racional-formal, outras lógicas territoriais específicas construídas na acção comunicacional dos actores locais. É isso que procuraremos fazer mais adiante em secções dedicadas à análise de dados empíricos.

Há no nosso estudo, portanto, uma intencionalidade, que é analisar um contexto singular escolhido deliberadamente com o propósito de identificar, analisar e compreender as formas como são geridos os constrangimentos estruturais e as oportunidades da acção social local. Todavia, pretende-se analisar as dinâmicas locais, procurando analisar e elucidar quer as dimensões instrumentais da oferta e da procura individual da formação quer as lógicas emergentes da inserção e da intervenção do centro e do seu director no espaço local. Espera-se, assim, poder aceder analiticamente a práticas alternativas potencialmente superadoras da racionalidade instrumental dominante no campo da formação, que pressiona os centros de formação a funcionarem apenas como instâncias de gestão das carreiras individuais dos professores.

2. 2. As lógicas da formação como lógicas da acção

Conforme dissemos, não se pretende realizar o estudo de um centro de formação de associação de escolas num sentido restrito. Os centros foram criados no âmbito da formação contínua de professores, em grande medida para satisfazer as novas exigências de uma formação contínua de massas decorrente da obrigatoriedade estabelecida pela ligação entre a formação contínua e a carreira docente. Todavia, não pretendemos cingir este trabalho à análise destes constrangimentos estruturais. Sendo importantes, eles constituem apenas uma vertente da investigação. Assim, a formação contínua de professores e a estrutura interna do centro, com destaque para as relações entre o director, a Comissão Pedagógica, os formadores e os professores, constituem apenas uma dimensão de análise. Para além desta, interessam à investigação outros aspectos que procuraremos enunciar neste ponto e que decorrem, fundamentalmente, da inserção territorial do Centro e das suas dinâmicas locais.

A perspectiva de investigação que adoptamos é devedora, em grande medida, da construção teórica e metodológica de um novo «olhar» sobre a escola que tem vindo a ganhar relevância sobretudo a partir do início dos anos 80. Como diz Rui Canário (1995a), esta perspectiva criou uma nova «lente» para reequacionar problemas de pesquisa:

«O estabelecimento de ensino constitui-se, neste caso, como um “ponto de entrada” que permite aceder, numa perspectiva nova, ao estudo de políticas educativas no âmbito local, modalidades alargadas de parceria educativa, processos de mudança educativa a uma escala mais vasta» (: 112)

Ao permitir outra «visibilidade» da dimensão formativa dos contextos organizacionais e das situações de trabalho, esta perspectiva abriu, igualmente, caminho à reconsideração e ao enriquecimento dos estudos sobre a formação de professores, levando a reequacionar a questão do ponto de vista da formação «centrada na escola».¹¹ Este novo «olhar» sociológico tornou também mais visível um conjunto de problemas de pesquisa relacionados com o local e o comunitário na sociedade contemporânea, com a territorialização das políticas e da acção educativas, problemas até então ocultos por uma visão centrada quase exclusivamente nos problemas estruturais, à escala dos sistemas educativos nacionais.

Pretende-se operar, assim, uma mudança de perspectiva na análise da actividade dos centros de formação. Não é tanto o conceito de centralização e de descentralização ou o conceito de autonomia, aprioristicamente definidos, que interessam à investigação, mas o «uso da autonomia» (Hutmacher, 1992). Não é a autonomia decretada, mas a autonomia construída (Barroso, 1996a) e as tensões geradas nos processos sociais da sua construção que constituem o objecto de estudo. Assim, não são tanto os conceitos de centralização e descentralização que são tomados para a análise, mas o conceito de «policentração»¹² (Barroso, 1996b).

¹¹ O V Colóquio da AFIRSE realizado em Lisboa, em Novembro de 1994, subordinado ao tema “A Escola: Um Objecto de Estudo”, onde foram apresentadas 65 comunicações, é um exemplo deste processo de constituição da escola como objecto de estudo de que temos estado a falar. (Ver Estrela, Barroso e Ferreira (Ed.) 1995).

¹² Tal não significa, porém, que não se reconheça a pertinência desses conceitos e a importância da sua discussão. Veja-se o interessante artigo de António Barreto (1995) sobre a problemática da centralização e da descentralização no sistema educativo. Esta artigo analisa a problemática na sua historicidade, dando um valioso contributo para a sua compreensão. Como argumenta o autor, a sociedade actual e o sistema educativo em particular já não são os mesmos que justificaram noutros tempos a centralização, mas esta persiste na administração do Estado. Aliás, um dos grandes problemas estruturais do sistema educativo português continua a ser o centralismo burocrático (Formosinho, 1984 e 1986; Fernandes, 1992). Repare-se que em França, com fortes tradições centralizadoras, o poder político iniciou um processo de descentralização já no início da década de

Segundo o autor, o conceito de «policentração» supõe a existência de vários poderes, coexistindo em diferentes lugares do sistema – os serviços concentrados e desconcentrados da administração central; as autarquias; as escolas; as associações e grupos de interesse da sociedade local, outros actores individualmente considerados; todos eles «centros» de decisão e de influência. Não obstante os poderes serem desiguais e as relações assimétricas, podemos, assim, superar as visões deterministas que tendem a afirmar que os centros de formação têm autonomia porque se baseiam num modelo jurídico-administrativo descentralizado, ou, por outro lado, que os centros são apenas agências de formação dependentes das diversas condicionantes estruturais e das regras definidas pelos poderes centrais.

Não se ignoram, no entanto, os factores que condicionam os processos de construção social dos centros de formação, originando várias possibilidades relativamente à sua configuração e práticas concretas. Por exemplo, a dimensão do centro (número de professores e de escolas, área geográfica que abrange, etc.); a localização (interior ou litoral, urbana ou rural, etc.); a figura do director (o nível de ensino em que lecciona, a biografia e experiência profissional, as razões que o levaram a aceitar o cargo, as concepções que tem relativamente à formação, etc.); as dinâmicas que antecederam e/ou acompanharam a criação do centro; a existência de outros actores individuais e colectivos, locais, nacionais, transnacionais (autarquias, associações, direcções regionais, departamentos centrais, inspecção, instituições e programas de financiamento, organizações internacionais, etc.) e a maneira como o centro se posiciona face à sua presença.

Como dizem Barroso e Canário (1995b), importa analisar as políticas e práticas dos centros de formação das associações de escolas à luz da sua contribuição para a criação de redes de escolas, às quais correspondam redes de formação contínua de professores que se articulem com políticas educativas locais. Esta perspectiva de análise insere-se num paradigma de «territorialidade de

80. Em Portugal, apesar da abundante retórica da descentralização, os passos dados pelo poder político central têm caminhado mais no sentido da desconcentração de poderes. Aliás, reside aqui uma das grandes contradições do discurso educativo dos últimos anos: os apelos à autonomia das escolas, dos centros de formação, etc., num contexto em que o sistema educativo se mantém estruturalmente centralizado e burocratizado. Não prolongaremos aqui esta discussão, pois o assunto voltará a ser abordado na segunda parte deste trabalho. Por enquanto, salientamos as possibilidades heurísticas do conceito de “policentração”, que permite atender mais às dimensões das práticas sociais e não apenas às dimensões jurídico-administrativas. Aliás, como sustenta Fernandes (1996), em Portugal, ao contrário da França, os sinais da descentralização estão a ser dados mais pela iniciativa local e pelas dinâmicas sociais locais do que pela iniciativa do poder político central.

formação», que incorpora as dimensões individual, organizacional e territorial da actividade dos centros (Canário, 1994b), e que procura compreender as redes de relações entre o centro, os professores, as escolas e os demais actores do espaço local. Neste sentido, o centro de formação pode ser encarado não como mera instância administrativa de gestão de carreiras de professores, mas como centro de recursos das escolas, dos professores e do território local.

É necessário, portanto, analisar essas redes de relações e as bases de legitimidade que as sustentam. Por exemplo, essas relações podem ser mais horizontais e democráticas, ou mais verticais e autoritárias; podem basear-se mais na colegialidade e na sociabilidade, ou na hierarquia e na manipulação. Como tal, só podem ser compreendidas nas suas manifestações empíricas, constituindo-se, por isso, como questões de pesquisa.

Em síntese, o objecto central da pesquisa é compreender os processos que fazem com que os centros de formação, apesar de tudo, funcionem (Thévenot, 1993), ou sobrevivam, através das disputas e compromissos locais (Derouet, 1992), num quadro geral de constrangimentos e de oportunidades. São, portanto, as lógicas da formação entendidas como «lógicas da acção» (Bacharach e Mundell, 1993) ou «formas da acção» (Pharo e Quéré et. al., 1990) que constituem o objecto de estudo. São as lógicas da acção organizada (Friedberg, 1993); da coordenação da acção (Thévenot, 1993); da mobilização (Dubet, Cousin e Guillemet, 1989); da implicação e de autorização (Ardoino, 1992) dos actores/autores sociais que interessam à pesquisa.

Na perspectiva de Friedberg (1993), o interesse analítico não reside na organização enquanto objecto ou dispositivo social bem particularizado, mas na acção organizada, através da qual se realizam a construção do jogo e dos laços contratuais, em contextos ou arenas de acção. Na sua teoria política da acção organizada, Erhard Friedberg define como objecto de estudo os processos de estruturação e reestruturação de ordens locais através da acção colectiva dos homens. Para a compreensão da acção colectiva é necessário, porém, ter em conta que existem nos sistemas de acção indivíduos que o autor define como empreendedores sociais. A necessidade deste «empreendedor social» decorre, como argumenta o autor, do carácter não natural da mudança. Ele é o porta-voz da «necessidade da mudança» e o organizador e animador do «partido da mudança» que permite dar o impulso inicial ao processo e à criação de uma dinâmica colectiva. O «empreendedor

da mudança» é sempre, num primeiro tempo, um indivíduo, transformando-se progressivamente num grupo, através da mobilização e animação de outras pessoas na condução de uma acção social.

Como sustenta o autor, esta teoria não procura desenvolver uma visão substantiva das ordens locais, nem formular leis gerais sobre as suas propriedades estruturais. As ordens locais são construções políticas contingentes e os conceitos utilizados para as compreender e explicar correspondem a modelos locais de interpretação, que exigem uma confrontação e um enraizamento constante no terreno.

Alertando para o excesso de utilitarismo de algumas abordagens da acção muito centradas nos conceitos de jogo e estratégia, de poder e conflito, Thévenot (1993) propõe uma abordagem da acção a partir da problemática da coordenação e do acordo. Esta abordagem procura mostrar que não é apenas a intencionalidade, o interesse e a acção estratégica que explicam a acção, mas também a imprevisibilidade, a incerteza, o imaginário, a subjectividade. Não é apenas a razão utilitária, mas também a razão humanitária (De Singly, 1990) que fundamentam a acção humana. A convivialidade e o altruísmo, o regime de «familiaridade» (Thévenot, 1994) e do «amor» (Boltanski, 1993) estão também presentes na interacção humana e tendem por vezes a ser ignorados pela abordagem estratégica. Aliás, os actores preferem parecer racionais numa sociedade moderna dominada pela racionalização. Por isso, elaboram justificações estratégicas para as suas condutas, quando na realidade elas são muitas vezes fruto do acaso, da rotina, do imaginário, da afectividade, do inconsciente. Mas, como a conduta racional é socialmente valorizada os actores tendem a produzir exercícios justificativos de racionalização *a posteriori*.

A acção humana é complexa e é atravessada por diversas lógicas de acção e a «coordenação da acção» depende, como diz Derouet (1995), de um entrelaçar de redes - hierárquicas, mas também colegiais; pedagógicas, mas também administrativas; locais, mas também nacionais e internacionais. É este entrelaçamento de redes que a investigação deve elucidar.

O conceito de mobilização proposto por Dubet, Cousin e Guillemet (1989) parece igualmente fecundo para a pesquisa empírica. A noção de mobilização supõe o projecto de um actor, individual ou colectivo, que procura envolver elementos diversos (outros actores, projectos; regulamentos, saberes, objectos, recursos materiais

e simbólicos) na acção social. Como afirma Derouet (1995), «só excepcionalmente se alcançam compromissos duráveis e isso resulta quase sempre da presença de uma personalidade excepcional» (: 49). Este é, portanto, um importante elemento de análise – o estudo do processo social da emergência de «um sujeito» (Dubet, 1994); o estudo da sua biografia e das suas experiências múltiplas e da sua capacidade de acção e de mobilização. Com efeito, no caso dos CFAE, em que estruturalmente o Centro se confunde com o director, esta conceptualização parece particularmente pertinente.

Do mesmo modo, os conceitos de implicação e autorização (Ardoino, 1992) podem elucidar os processos de mobilização e de iniciativa social, questões de pesquisa que consideramos nucleares, mormente em casos como este dos centros de formação, mas também de outros, como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); os agrupamentos e associações de escolas, etc., que se estruturam na confluência de decisões e iniciativas das instâncias centrais e de decisões e iniciativas das instâncias locais (Ferreira e Formosinho, 1997). Estas dimensões de análise são centrais, particularmente, no contexto actual em que as questões da autonomia, da territorialização e da contratualização se inscrevem intensamente na agenda política, em sentidos e lógicas diversas.

Neste sentido, o estudo das dimensões da implicação, da mobilização, da iniciativa, do envolvimento, da participação, do empenhamento, etc. afigura-se de grande importância para a elucidação dos processos e das lógicas de formação que se actualizam no terreno da acção local. Isto permitirá igualmente analisar as diversas lógicas de autorização social, isto é, as lógicas pelas quais os actores se legitimam e autorizam na acção, constituindo-se não apenas como actores, mas, também, como autores sociais.

O estudo destes processos pode contribuir para a compreensão dos fenómenos de implicação, de decisão e de mobilização social, permitindo, do mesmo modo, analisar o seu reverso – as dimensões da não implicação, da desmobilização, da não-decisão e da ausência de iniciativa que fazem com que os actores não se autorizem, submetendo-se a outras lógicas mais orientadas para a hierarquia e para a instrumentalização. Estas dimensões estão todas presentes na acção social, variando com o contexto político e histórico-social e com outras condicionantes locais, sendo por isso necessário proceder à sua análise.

Para o estudo destas lógicas, confere-se prioridade à descoberta do terreno e aos sistemas de acção empíricos, no sentido da descoberta das singularidades, das contingências e das identidades e não no sentido da medição e da prova, do controlo de variáveis e do seu cruzamento, no pressuposto de que dessa forma seria possível aferir as condições objectivas da eficácia educativa. Pretende-se, assim, evitar a ilusão racionalista que acompanha com frequência os discursos teórico-metodológicos em educação e formação, incorporando-se na análise elementos diversos, como o acaso, o aleatório, a rotina, o inconsciente, a afectividade, a familiaridade, a convivencialidade, o sentimento e o desejo; e não apenas elementos objectivos, racionais, estratégicos, comumente ligados à abordagem dos fenómenos da acção social.

Estamos perante lógicas compósitas de acção e de justificação. A acção estratégica, o mercado, a hierarquia, a solidariedade estão todos presentes na acção e na justificação da acção. Tal como foi dito em relação à abordagem estratégica, também a solidariedade, por exemplo, constitui uma importante forma de coordenação da acção e de mobilização colectiva, mas não pode ser encarada de uma forma isolada, abstracta, única ou dominante. Pensamos, por isso que as tipologias, imagens e metáforas preconcebidas, podendo ajudar a compreender a realidade, podem igualmente desviar o olhar dessa realidade, que não é simétrica nem geométrica; que não é um dado, mas uma construção permanente. Tendo em conta a complexidade da acção humana, haverá sempre combinações de regulações utilitárias, baseadas no interesse, no cálculo e na imposição à mistura com apelos à solidariedade. Na acção humana, haverá sempre tensões entre a «razão utilitária» e a «razão humanitária» (De Singly, 1990), mas estes mistos repousam sempre em ordens locais e só aí podem ser analisados e compreendidos.

Na última década temos vindo a assistir à produção de vários estudos que têm dado conta desta pluralidade de lógicas de acção e de justificação com base na problemática política da disputa e do acordo, no sentido da construção da justiça e do bem comum local. Podem referir-se, por exemplo, as investigações empíricas de Dubet, 1991; Dubet, Cousin e Guillemet, 1989; Ballion, 1991 e 1994; Derouet, 1988. Entre nós, podemos referir, entre outros, dois importantes trabalhos dando conta, igualmente, de uma diversidade de lógicas de acção e de justificação (Gomes, 1993; Sarmiento, 1997).

Um sistema de acção humana é, portanto, atravessado por diversas lógicas que emergem em momentos e situações igualmente diversos e em manifestações empíricas originais. Os próprios actores que o habitam mudam frequentemente de um regime de justificação para outro para explicarem as suas acções e construírem ou consolidarem as suas bases de legitimidade, o que sugere uma atenção simultânea aos aspectos políticos, institucionais, simbólicos e materiais que se actualizam na acção quotidiana. As lógicas da acção são, assim, lógicas de «acções justificáveis» (Boltanski e Thévenot, 1989 e 1991) da vida quotidiana, o que orienta a pesquisa para as práticas discursivas e argumentativas dos actores; para as lógicas discursivas da sua autorização.

Realizando-se a partir de um centro de formação de associação de escolas, a pesquisa não se desenrola, no entanto, em torno de questões técnicas, que nos remeteriam apenas para a análise das acções de formação contínua de professores promovidas pelo centro para efeitos de progressão na carreira. Se assim fosse, o centro de formação seria encarado estritamente como uma instância de gestão de carreiras individuais dos professores.

A entrada para a investigação configura-se, antes, como uma problemática eminentemente política, privilegiando-se a análise das redes de relações e interacções e os ajustamentos mútuos entre os actores sociais envolvidos, bem como as dinâmicas organizacionais, pedagógicas, formativas e comunitárias relacionadas com o centro de formação. Pretende-se, assim, submeter à análise as dimensões retóricas das políticas de formação; as dimensões instrumentais das políticas e das práticas, configuradas em lógicas de oferta e de procura individual, e as dimensões comunicacionais, baseadas em lógicas territoriais e nas relações e interacções entre os actores locais.

O estudo das lógicas de formação como lógicas justificativas da acção pode permitir aceder ao modo como os actores interpretam e explicam as acções e decisões da vida quotidiana, nos próprios contextos e situações em que estão envolvidos e em que elas têm lugar. Estas «decisões no quotidiano» (Ferreira e Formosinho, 1997) podem envolver decisão e não-decisão; activismo e passividade; resistência passiva e resistência ofensiva. Podem basear-se na estratégia e na rotina; no egoísmo e no altruísmo; na competição e na colaboração; numa racionalidade

instrumental e numa racionalidade comunicacional; em lógicas individuais e instrumentais e em lógicas territoriais e emancipatórias.

Analiticamente, o Centro de Formação é entendido não como um dado adquirido ou como o efeito de causas e variáveis objectivas, mas como uma «cidade» em construção. Pretende-se, assim, criar novos ângulos de análise que permitam o estudo e a compreensão dos processos de construção das ordens locais por negociação e pela acção comunicacional, para além do ângulo de análise socialmente mais visível, que é o da oferta e da procura de formação para consumo individual de créditos para progressão na carreira.

A compreensão desses processos exige uma atenção aos diversos elementos institucionais, políticos e simbólicos envolvidos na acção social. O conflito e a colaboração; a intenção e o acaso; o poder e a legitimidade, a racionalização e o ritualismo; a imposição e a espontaneidade; a dominação; a instrumentalidade e a capacidade emancipatória dos actores sociais estão todos presentes nos sistemas de acção humana, não como categorias *a priori*, mas como manifestações empíricas, complexas e originais.

A questão de pesquisa que orienta este trabalho decorre do confronto que iremos desenvolver na segunda parte entre estas duas lógicas – a lógica individual e a lógica territorial. Não se trata de um confronto que opõe dicotomicamente uma lógica à outra, mas de um confronto interpelante. Trata-se de saber se, no caso em estudo, os sinais de que dispomos de que o Centro de Formação e o director se têm assumido como parceiros na construção local da escola e da territorialidade educativa, concebendo a formação como dinâmica pedagógica e comunitária, é interpelante da própria dinâmica do Centro, ou é apenas paralelo, cumulativo, sem pontos de intersecção.

3. Um estudo de caso de orientação etnográfica

Discutiremos nesta secção a orientação metodológica deste trabalho. Não faremos uma abordagem meramente técnica da metodologia, mas sim uma «codificação provisória dos caminhos críticos da pesquisa» (Almeida e Pinto, 1986: 62), adoptando como referência o modelo de compreensão da prática científica

proposto por De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1975). Este modelo permite considerar a metodologia num sentido amplo e não redutível a técnicas ou preceitos normativos. Trata-se de um modelo de tipo topológico (e não cronológico) que se articula em volta de quatro pólos, ou instâncias, metodológicos – epistemológico, teórico, morfológico e técnico – cuja interacção constitui o aspecto dinâmico da investigação.

O pólo epistemológico corresponde à instância metodológica em que se processam a construção do objecto científico e a delimitação da problemática. O pólo teórico corresponde à instância em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem, preparando e orientando a recolha, a análise e a interpretação dos dados. O pólo morfológico diz respeito à estruturação do objecto científico e à exposição do conjunto do processo que permitiu a sua construção, ou seja, à organização e apresentação dos resultados e à redacção do relatório de investigação. O pólo técnico estabelece a relação entre a construção do objecto científico e o mundo dos acontecimentos, fazendo uso de operações técnicas de recolha de dados.

Nesta secção do trabalho, daremos maior relevo às condições teóricas e epistemológicas em que ele se realiza.

Como lembra Erickson (1986) a descoberta de princípios universais da vida social não é impossível. Mas, a manifestação desses princípios num dado meio é única, pelo que, a sua descoberta só se poderá fazer após um estudo pormenorizado de casos particulares. Daí decorre a importância do estudo de caso na investigação sociológica.

O estudo de caso é o estudo de um caso, ou o estudo sobre um caso. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular. Mesmo que posteriormente se venham a verificar certas semelhanças com outros casos ou situações, o propósito do estudo de caso é analisar e compreender algo singular, que tenha um valor em si mesmo. Ludke e André (1986) destacam as seguintes características do estudo de caso: visam a descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto”; procuram descrever a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflituais pontos de vista presentes numa situação social; e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

O estudo de caso baseia-se em vários pressupostos e orientações da etnografia (Hammersley e Atkinson, 1994) e da etnografia educacional (Woods, 1987, 1990; Goetz e LeCompte, 1988) e, de uma maneira geral, nos pressupostos e orientações das abordagens qualitativas em educação (Bogdan e Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994). Inspira-se igualmente em algumas abordagens etnográficas da sociologia da educação (Sirota, 1988; Henriot-Van Zanten (1988, 1990^a e 1990b; Henriot-Van Zanten, Derouet e Sirota, 1987^a e 1987b) que têm dado tradução ao que poderíamos designar por uma etnografia do quotidiano.

Alguns autores utilizam em sentido genérico a expressão «investigação qualitativa», embora outros prefiram utilizar expressões diferentes, como pesquisa de terreno, investigação de campo, etnografia, etc. Enquanto que uns se referem, por exemplo, à etnografia como uma categoria particular da investigação qualitativa, outros utilizam-na de forma mais genérica e até como sinónimo de investigação qualitativa (Goetz e LeCompte, 1988).

De um modo geral, estamos perante um conjunto de linguagens compreensivas ou interpretativas da investigação, que se diferenciam de outras linguagens do paradigma positivista. Enquanto que no paradigma positivista a investigação pressupõe uma padronização, o paradigma interpretativo reconhece e procura desvendar a variabilidade oculta pela uniformidade oficial, superficial e aparente. Como esclarece Erickson (1986), o objecto da investigação do paradigma positivista é o comportamento observável, enquanto que à luz do paradigma interpretativo é a acção, o significado; são as subjectividades que constituem o objecto da pesquisa, o que faz apelo a uma «viagem pela interioridade dos actores envolvidos» (Friedberg, 1993:293).

As perspectivas dos actores e os seus contextos de interacção assumem, portanto, um lugar central nas problemáticas interpretativas. É a «relação entre as perspectivas dos actores e as condições ecológicas da acção na qual se encontram implicados» (Erickson, 1986:127) que constituem a preocupação central da investigação. À luz destas abordagens interpretativas ou compreensivas, a melhor porta de entrada para as realidades humanas e para o estudo das práticas sociais são os discursos, as interpretações e as justificações dos actores sobre essas mesmas realidades e práticas.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) estabelecem, também, uma distinção entre investigação qualitativa e quantitativa, referindo-se ao contexto da descoberta em que tendencialmente se situa a investigação qualitativa e ao contexto da prova em que tendencialmente se apoia a investigação quantitativa ou positivista:

«Em conformidade com os seus postulados ontológicos, a investigação qualitativa parece, portanto, dar lugar de relevo ao contexto da descoberta antes e durante a recolha de dados: as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação normalmente não estão totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa. Inversamente, no caso da investigação quantitativa ou positivista, as hipóteses, as variáveis e o projecto de pesquisa são sempre previamente definidos, baseando-se o valor da prova no controlo das variáveis em estudo» (:102).

O nosso estudo de caso situa-se no contexto da descoberta e assume uma orientação etnográfica. Em si mesmo, o estudo de caso é um método de interpretação (Stake, 1998). Dada a importância que se atribui à participação do investigador no contexto em estudo, poderíamos dizer que se trata de um estudo de caso de observação participante, ou de uma «pesquisa participante» (Ezpeleta e Rochwell, 1989), procurando dar conta, com maior clareza, da atitude participativa e não meramente contemplativa do investigador e da intenção de realizar um trabalho mais com os actores do que sobre os actores; mais sobre as contingências e as singularidades do que sobre as estruturas e as regularidades.

Na modalidade da pesquisa participante, a pesquisa e a participação são os elementos centrais, mas há um terceiro que é também constitutivo, de forma explícita ou implícita – é o elemento político. Da conjugação destes três elementos, Ezpeleta e Rochwell (1989) distinguem quatro tipos de abordagens: o primeiro destaca a pesquisa como elemento central e designa-se comumente por pesquisa-acção; o segundo confere um lugar preponderante à participação e refere-se à pesquisa como o uso de técnicas de colheita e sistematização de dados; o terceiro coloca no centro o trabalho político, de modo que a pesquisa pode ser secundária ou não, mas a participação deriva de algum tipo de organização ou projecto político imediato; e finalmente, o quarto tipo procura estabelecer um equilíbrio entre a pesquisa e a participação. Neste caso, o elemento político está presente numa linguagem crítica capaz de analisar e desocultar a genealogia e a ambiguidade dos conceitos e de realizar uma crítica constante ao paradigma positivista. A utilização articulada da pesquisa e da participação permite, igualmente, operar frequentes mudanças de

escalas ou a transposição de categorias estruturais (sistema social, classe, reprodução) para a análise de situações particulares e específicas.

Estas autoras dedicam maior atenção ao problema da relação entre a pesquisa participante e a construção teórica, dizendo que este problema tem sido aquele que menos tem suscitado a atenção no debate sobre estas modalidades de pesquisa no campo educacional. A etnografia, por exemplo, entrou no campo educacional associada à ideia de que se tratava de uma técnica de colheita de dados, o que fez com que a discussão à sua volta se realizasse muitas vezes em termos positivistas, destacando as questões da validade, representatividade e objectividade. No entanto, na etnografia a união entre a pesquisa empírica e o processo de construção teórica dá-se de um modo particular:

«A etnografia, como procedimento de pesquisa, não requer a definição inicial de um modelo teórico acabado que funcione como um “marco”, ou seja, que delimite o processo de observação, exigência, por exemplo, das pesquisas quantitativas e experimentais, nas quais a “operacionalização” de variáveis é necessária. Dado o vínculo estreito entre observação e análise, a definição de categorias teóricas de diferentes níveis vai-se construindo no processo de pesquisa etnográfica» (Ezpeleta e Rochwell, 1989:49).

Baseando-se na perspectiva teórica gramsciana, estas autoras formularam uma alternativa teórico-metodológica para a realização de estudos etnográficos em educação.

Trata-se de uma perspectiva que não requer, como poderia pensar-se, que todo o estudo seja «macro» e cubra a «totalidade social», o que invalidaria em princípio qualquer estudo etnográfico. O importante é interpretar o fenómeno estudado a partir das suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função das suas relações internas. Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo com informação relativa a outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacionais do país) e, por outro lado, procurar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular, realizando-se, assim, não propriamente estudos de casos, mas estudos sobre casos.

Partindo desta perspectiva teórica, um estudo etnográfico tem sempre presente a dimensão histórica, construindo-se, assim, um «presente histórico» em vez de um «presente sistémico». Do ponto de vista metodológico, é necessário, portanto, integrar a informação histórica local e geral com a análise etnográfica.

Nesta perspectiva, trabalha-se com uma definição de educação formal como instituição, questionando-se a sua articulação tanto com o Estado, no seu sentido estrito, como com a sociedade civil e a maneira como ambos se expressam na escala do estudo etnográfico. A escola – ou, no nosso caso, o centro de formação – transpõe o espaço físico e temporal que se lhe atribui com respeito às actividades formais, pois o seu espaço real permeia outras instituições e espaços sociais. Metodologicamente, esta concepção define novos espaços e eventos para estudar os processos educacionais e formativos, que se não limitam ao espaço físico e temporal da actividade escolar formal.

Isto permite substituir a concepção antropológica de «categorias culturais», limitada a uma esfera idealizada, por uma concepção de «categorias sociais», explícitas ou implícitas, cujo sentido só pode ser encontrado nos processos e nas relações sociais que as sustentam. Neste sentido, os objectos de estudo significativos para a pesquisa etnográfica são sempre processos sociais.

A pesquisa etnográfica, conforme tem sido utilizada em alguns trabalhos e designada por etnografia crítica, pesquisa participante, observação participante, pesquisa de terreno, etc., correspondem, portanto, a metodologias com bastantes potencialidades para o estudo em profundidade dos contextos locais e das práticas da vida quotidiana. Há quem se refira a estas práticas investigativas como métodos e também como estilos de investigação, pois a etnografia é tanto uma ciência como uma arte (Woods, 1987). É também uma arte, na medida em que o rigor não é sinónimo de objectividade, neutralidade e distanciamento, conforme eram definidos pelas ciências ditas exactas. A sociabilidade, a implicação, a familiaridade são também condições da realização deste tipo de investigação, que implica a presença prolongada do investigador no terreno da pesquisa.

3.1. A escolha do caso e a transversalidade da investigação

A escolha do caso foi feita a partir de um estudo anterior sobre os centros de formação de associação de escolas (Ferreira, 1994) e da ligação que continuamos a manter com um dos Centros envolvidos nesse estudo. Portanto, não nos guiou nessa escolha um interesse pela representatividade, nem pela generalização. A escolha não

foi aleatória, nem obedeceu a uma situação típica. Ele foi escolhido deliberadamente, a partir desse estudo, no qual estiveram envolvidos dezanove CFAE do distrito de Braga e de outros concelhos limítrofes pertencentes aos distritos do Porto, Vila Real e Viana do Castelo.

Foi, essencialmente, com base nos resultados da análise dos planos de actividades dos centros e de algumas práticas formativas locais que se identificaram algumas tendências, incentivando-nos a prosseguir a investigação com o estudo mais aprofundado de um dos centros de formação envolvidos no estudo. O centro de formação escolhido revelou, nessa primeira análise, uma tendência para a realização de actividades diversas, muito enraizadas no contexto local, o que despertou o interesse pela análise e compreensão dessas dinâmicas e lógicas de funcionamento. O foco do estudo foi, portanto, sugerido pelo contexto e não por factores que lhe fossem exteriores.

Com fronteiras fluídas e flutuantes, o estudo de caso é melhor definido se considerado como um estudo sobre um caso ou um estudo a partir de um caso. Com efeito, a investigação reveste-se de grande transversalidade. Sendo um estudo de caso não o é em sentido restrito, pois é atravessado por múltiplos contextos e mundos de vida, quer na perspectiva sincrónica, quer na perspectiva diacrónica. Por exemplo, o director do Centro é também presidente de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, membro da Assembleia Municipal, membro de um grupo local de animação pedagógica. A sua biografia dá-nos conta de múltiplas experiências de animação pedagógica e comunitária; de envolvimento em projectos de inovação e intervenção local, como a educação de infância itinerante; de trabalho em equipa, etc. Na dimensão biográfica, há ainda a considerar a sua experiência profissional, como professor do 1º ciclo do ensino básico; o seu percurso académico, que envolve um curso de estudos superiores especializados em educação comunitária, ou, ainda, uma visita de estudo e intercâmbio que fez recentemente a Santander - Espanha, entre os dias 17 e 21 de Novembro de 1997, subordinada ao tema "Formacion Permanente del Profesorado", no âmbito do programa ARION, que envolveu professores com responsabilidades no campo da formação de dez países europeus.

Ora, estes exemplos são reveladores quanto à necessidade de considerarmos os elementos transversais no nosso estudo. E para além destes, há

a considerar ainda outros elementos transversais, que ultrapassam o caso, se ele for considerado numa acepção restrita. O director é, para além de formador no seu Centro, formador noutros centros, pelo que, a investigação, partindo de um caso particular, pode aceder a outros casos pela voz da biografia e da experiência dos actores. Pode aceder, do mesmo modo, a outros casos, através da escuta dos formadores que são directores ou formadores noutros centros e através dos professores em formação, cuja experiência nos poderia permitir, também, o acesso ao conhecimento de outros contextos.

A actividade do investigador caracteriza-se, igualmente, por esta transversalidade. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfico, que exige a presença directa e prolongada do investigador no próprio terreno da pesquisa, mas essa presença não se limita ao espaço físico do concelho e do centro de formação em estudo. Entre as várias tarefas de investigação analisámos outros trabalhos empíricos já realizados sobre os centros, publicações diversas dos próprios centros e recolhemos dados empíricos por entrevista a formadores noutros concelhos e noutros centros de formação e também a uma directora de centro que foi formadora no Centro em estudo. Para isso, e a outros formadores, que também o foram. E, para isso, deslocamo-nos às próprias escolas onde esses formadores leccionam e à própria Sede do Centro onde essa formadora é directora.

Numas dessas deslocações, visitamos uma escola secundária, escola-sede de um outro Centro, e chamou-nos a atenção um *placard*, na sala de professores, com informação sobre a formação contínua. Enquanto aguardávamos o entrevistado – um formador – observámos um painel com informação afixada pelo CFAE, perante o qual fomos assaltados pelo contraste que havia entre a informação afixada nesse *placard* e o tipo de informação afixada no espaço do Centro de Formação em estudo. Esse *placard* continha um cartaz com informações para a inscrição dos professores nas acções de formação do ano de 1997, em termos meramente administrativos e financeiros:

“Os professores devem fazer-se acompanhar de fotocópia de:

BI, N° Contribuinte, N° de Identificação Bancária

E da seguinte informação:

- Escalão em que se encontra
- Data em que mudou de escalão
- Índice de vencimento
- Data em que vai mudar de escalão

- **Código de grupo disciplinar/área de formação**
- **Nº de créditos já obtidos no escalão**

No caso em estudo, embora este elemento de análise – o espaço, a sua organização e as suas mensagens – não tivesse ressaltado antes, ele emergiu pelo contraste que a observação de outro caso provocara. No centro em estudo observámos trabalhos expostos realizados pelos professores-formandos e, no espaço físico correspondente à sede do Centro, deparamos ainda com um cartaz com a imagem de uma criança e com a seguinte inscrição – **«um bom começo vale por toda a vida»**.

É esta transversalidade do processo de pesquisa que nos permite dizer que se trata não de um estudo de caso na sua acepção mais estrutural, mas de um estudo das dinâmicas locais a partir de um caso – um CFAE – podendo as próprias dinâmicas locais ser consideradas o próprio caso em estudo. O estudo de caso integra, portanto, elementos endógenos e exógenos – o «exterior» está também «dentro» do caso e o «interior» está também «fora» do caso. Trata-se, por isso, de um estudo sem fronteiras que, ao mesmo tempo que permite uma compreensão aprofundada do caso em estudo, permite, também, alguma comparação entre casos diversos. É também sem fronteiras no sentido em que a perspectiva de investigação que se adopta procura cruzar analiticamente e de forma interpelante o estudo das dinâmicas sociais no terreno e a análise macro-estrutural das políticas públicas, no actual contexto da crise do Estado-nação e da maior visibilidade das consequências da modernidade (Giddens, 1992) na vida social.¹³

Com efeito, só é possível captar o sentido das práticas sociais numa atitude de escuta, ou, como diz Costa (1986), utilizando a arte de obter respostas sem fazer perguntas própria do método de pesquisa de terreno, que coloca em interacção investigadores e investigados.

Optou-se, portanto, pela realização de um trabalho com os actores e não apenas sobre os actores e por uma metodologia congruente com essa perspectiva – a pesquisa de terreno. Esta perspectiva metodológica considera o investigador como principal instrumento de pesquisa e supõe, genericamente, a sua presença prolongada nos contextos sociais em estudo e o contacto directo, em primeira

¹³ Discutiremos estas questões na segunda parte do trabalho, procurando cruzar a reflexão teórica com a análise empírica das práticas sociais no campo da formação.

mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos. Como tal, uma das questões metodológicas que se coloca a este tipo de investigação é a questão da implicação e do distanciamento. Aliás, esta questão é afluída numa entrevista com o director do Centro, com quem lidamos mais de perto e durante mais tempo:

«É necessário ter alguma distância, especialmente da tua parte, porque há questões que passam, para além do conhecimento que temos, pela **amizade**, que penso que existe, não é? E isso quer, se calhar, algum **distanciamento** da tua parte, porque há pormenores que eu abordo que com outro tipo de investigador ou outro tipo de procura de informação era capaz de omitir, até porque não te tinha como **interlocutor**, no caso, não é?» (Ent., MANUEL, 1997).

Diga-se, a este respeito, que a amizade e a familiaridade estiveram presentes em todo o processo de pesquisa e não se tornou necessário afirmar a diferença de papéis – actores e investigadores – pois essa diferença era reconhecida pelos próprios. Aliás, a presença do investigador assumiu diferentes graus de implicação ao longo do processo de investigação, funcionando como interlocutor e podendo sempre recuperar alguma exterioridade, de modo a realizar as análises e interpretações. Mas essa exterioridade não foi nunca entendida como um distanciamento que pudesse funcionar como antídoto da familiaridade das relações criadas entre todos os implicados na pesquisa.

Considerando a transversalidade do dispositivo metodológico, é possível estabelecer cotejos e comparações com outros casos. Embora o estudo de caso não tenha como propósito generalizar as suas conclusões, pois as dinâmicas sociais analisadas são singulares e específicas, é possível, no entanto, estabelecer analogias, encontrar semelhanças e diferenças, suscitar outros problemas para reflexão e investigação a partir do caso. De certa maneira, é este o sentido da «generalização analítica» referida por Geertz (1973) relativamente ao estudo em profundidade de situações individualizadas.

3.2.O dispositivo metodológico

Como diz Boaventura de Sousa Santos, «cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada» (1988: 48). Torna-se, assim,

necessário que o investigador domine as duas línguas – a língua da produção e a língua da interpretação da narrativa –, tornando-se um intérprete e um tradutor das justificações múltiplas dos actores sociais. Realizando um trabalho de mediação entre a produção e a interpretação do discurso, o investigador tem em vista analisar e compreender as linguagens dos actores e da acção social, os espaços e os tempos de mediação e intermediação, as racionalidades dos actores e os choques de racionalidades, os aspectos estratégicos e inconscientes da acção, as dimensões materiais e simbólicas dos dispositivos organizacionais e formativos. E, ao mesmo tempo, tornar compreensível a linguagem do investigador e da sua própria acção. Pretende-se, assim, questionar a pretensa objectividade de alguma investigação que se socorre de todo um artifício retórico de racionalização para sustentar a pretensa validade universal dos seus resultados, quando, na realidade, é, em grande medida, o acaso, a intuição, a subjectividade do investigador que orientam a actividade investigativa.

O dispositivo de recolha, análise e interpretação dos dados não se situa no registo da tecnicidade ou da factualidade, mas no registo do sentido e da tradutibilidade. Trata-se, também, de uma arte, de um trabalho de recriação, de bricolage ou de “artesanato interpretativo” (Bogdan e Biklen, 1994: 260). A análise do conteúdo dos discursos não visa a sua restituição objectiva, mas a sua tradução. Portanto, as categorias ou os temas encontrados para a análise foram sugeridos pelo contexto e pelo texto (Habermas, 1995) e não a pretexto de objectivos e temas pré-definidos e de hipóteses para confirmar ou infirmar. O analista é, assim, «comparável a uma esponja durante a sua fase de campo» (Friedberg, 1993: 299) e «os dados são simultaneamente as provas e as pistas» (Bogdan e Biklen, 1994: 149) da pesquisa.

O trabalho de pesquisa realizou-se durante um longo período de tempo. Como já dissemos, temos acompanhado a actividade do Centro, desde 1993. No início, esse acompanhamento não era sistemático nem decorria de objectivos relacionados com esta investigação. Tal só ocorreu posteriormente no âmbito da realização do Curso de Mestrado. No período que decorreu entre 1993 e 1996 a ligação a esse Centro caracterizou-se pela participação em acções de formação contínua de professores e noutras actividades do Centro e por um interesse em acompanhar um processo participativo designado pelos actores locais por «reestruturação da rede escolar do concelho», que mais adiante analisaremos. Esta

dinâmica local de «reestruturação da rede escolar» constituía o objecto das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica que entretanto iniciara mas que foram interrompidas com o ingresso no Curso de Mestrado.

Este curso contribuiu par a reformulação e clarificação do objecto e da problemática da investigação. Na fase inicial dessa investigação não estava claramente definido o que eram os problemas sociais concretos do contexto em estudo e os problemas de pesquisa do investigador, ou seja, entre o objecto social e o objecto científico. Nessa fase, as dinâmicas sociais locais geradas a partir do centro de formação e da actividade do seu director já constituíam elementos importantes de análise, mas o interesse da pesquisa restringia-se ao problema da rede escolar e às soluções que os actores locais encontravam para o problema. Essa perspectiva canalizou diversas leituras para as questões relacionadas com as escolas isoladas, com as escolas básicas integradas, com a dimensão comunitária da escolas, que constituíam o campo de preocupações dos próprios actores locais. À medida que o Curso de Mestrado e a investigação se foram desenvolvendo, os objectivos do trabalho e as questões de pesquisa foram sendo reformulados, orientando-se mais para o campo da formação e do CFAE. Como tal, a dinâmica de «reestruturação da rede escolar» passou a constituir apenas uma dimensão de análise, no conjunto de outras dimensões relacionadas com as dinâmicas sociais locais.

A pesquisa baseou-se, essencialmente, em notas de campo detalhadas, com componentes descritivas e reflexivas, de modo a permitir a «descrição densa» (Geertz, 1973) e a interpretação das dinâmicas sociais em estudo. As notas de campo da observação participante incluíram informações e explicações dos actores, ora fornecidas espontaneamente, ora a pedido do investigador, e foram obtidas em situações informais e em situações planeadas, designadamente em reuniões da Comissão Pedagógica e no decurso de actividades diversas envolvendo o Centro e o director. Quando se tratava de reuniões e de outras actividades, os registos eram escritos em tópicos, na própria presença dos actores, pensando-se que nessas situações, atendendo à familiaridade que entretanto fora criada, que o acto breve de apontamento escrito não constituiria um constrangimento para os actores presentes. Nas situações mais informais o registo era feito na ausência dos actores, procurando-se reproduzir o mais fielmente possível o sentido e o próprio conteúdo do discurso produzido. Para além da componente descritiva as notas incluíram, sempre que se



julgou oportuno e pertinente, comentários diversos do investigador, quer relacionados com reflexões e pistas teóricas, quer com hipóteses de interpretação sugeridas pelo contexto e pelas situações observadas. A inclusão destas duas componentes nas notas de campo criou condições favoráveis quer para o trabalho posterior de tratamento, análise e interpretação dos dados, quer para a interpelação permanente que provocou entre a teoria e a empiria.

Os material documental recolhido para análise corresponde ao material relativo à actividade do centro, designadamente, os planos de formação, avaliações, relatórios, actas das reuniões da Comissão Pedagógica; relativo, também, à actividade de um grupo de animação pedagógica ao qual o Centro está ligado através do director; relativo ainda à Delegação Escolar e à Autarquia, no que concerne às actividades que os ligam ao Centro; e ainda outros relacionados com actividades nas quais o director do centro está envolvido. Para além destes, recolheram-se outros documentos relativos à formação contínua de professores, produzidos pelas próprias estruturas de financiamento e acreditação e pelos próprios centros de formação de associação de escolas, designadamente boletins de informação e divulgação. Os documentos que referimos não foram produzidos intencionalmente para esta investigação. Há um tipo de documento, no entanto, que foi elaborado especificamente para este estudo a pedido do investigador. Trata-se de um diário do director do Centro realizado durante cerca de seis meses, mas que não teve continuidade por dificuldades de tempo do director.

Embora na investigação qualitativa do tipo etnográfico o investigador possa utilizar formas diversas de recolha de dados – por observação directa, pela análise documental, pela entrevista aberta ou de estrutura flexível, etc. – todos os dados recolhidos durante o estudo são considerados notas de campo, sejam as próprias notas recolhidas por observação, sejam as transcrições das entrevistas, os documentos, as estatísticas oficiais ou outro material empírico, constituindo, globalmente, um diário de campo.

A par da observação e da escuta informal no campo da pesquisa e da análise documental, a entrevista não directiva, ou semi-estruturada, constituiu o dispositivo metodológico privilegiado de recolha de dados. No entanto, ela não é um mero instrumento de recolha de dados, funcionando, também, como «como modo de comunicação e de intervenção» (Rifai, 1996: 279). Tratando-se de entrevistas

compreensivas (Kaufmann, 1996) e de explicitação (Vermersch, 1994), as entrevistas são estruturantes das práticas e da biografia dos actores e dos investigadores. A interacção favorecida por este tipo de entrevistas é uma acção comunicacional, constituindo-se como instâncias de reflexão, de partilha e de autorização discursiva dos próprios actores e do investigador. Esta interacção é explicitada pelo director do Centro:

«Quando faço uma reflexão sobre alguma coisa espero ter, também, a **contra-argumentação** ou, pelo menos, a **partilha da informação**. Ora bem, eu entendo isso nesse sentido. Portanto, isto é uma oportunidade de eu, também, se calhar, em muitas situações ... Ainda há bocado, de manhã, me aconteceu estar a **reflectir pela primeira vez sobre uma questão que me tinhas posto**» (Ent., MANUEL, 1997).

Este dispositivo de colheita e análise de dados não é, portanto, meramente instrumental. Não se pretendeu apenas obter informações dos entrevistados, mas sobretudo a reflexão e justificação das suas acções, isto é, as «justificações múltiplas» (Derouet, 1992), ou as «acções justificáveis» (Boltanski e Thévenot, 1991) dos actores; isto é, as suas práticas discursivas de autorização. No processo de pesquisa colaborativa, as entrevistas são essencialmente dispositivos de implicação, de escuta e de reflexividade, funcionando como instâncias através das quais os actores constróem discursivamente a realidade social e a sua própria biografia e experiência.

Como tal, o interesse maior do estudo reside na actividade comunicacional suscitada por ele próprio no contexto estudado, favorecendo a discussão com os actores locais sobre os processos e os produtos da investigação e procurando criar condições para a sua emancipação e para a transformação crítica e reflexiva das próprias práticas. Na totalidade realizaram-se 31 entrevistas, audio-gravadas e posteriormente transcritas: 12 em 1995, no âmbito do Projecto de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, e 18 em 1997, no âmbito específico desta investigação. No primeiro caso, entrevistaram-se todos os membros de uma Comissão composta por diversos actores locais, designadamente o presidente da Câmara Municipal, presidentes de junta de freguesia, dirigentes de associações de pais, director de uma escola profissional, delegado escolar e director do centro de formação. No segundo caso, entrevistaram-se, entre os meses de Março e Julho de 1997, 5 professores-formandos, 5 formadores, todos os membros da Comissão Pedagógica. Com o director do centro realizaram-se 3 entrevistas em diferentes dias, para além de muitas outras entrevistas informais que não foram audio-gravadas.

Para além destas, realizou-se, ainda, neste mesmo período, mais uma entrevista com o delegado escolar por se ter considerado necessário, dada a sua ligação ao referido grupo de animação pedagógica e alguns acontecimentos entretanto surgidos que pareciam merecer uma análise mais aprofundada. Embora as entrevistas realizadas em 1995 se considerem ricas do ponto de vista empírico elas não foram todas utilizadas no presente trabalho de análise. Não obstante, elas contribuíram para a elucidação do contexto e das dinâmicas locais.

As entrevistas foram realizadas individualmente e tiveram durações variáveis. Em média, as entrevistas com os professores-formandos tiveram a duração de 30 minutos; com os membros da Comissão Pedagógica igual tempo, com excepção do presidente do conselho directivo da escola-sede, que durou cerca de uma hora; com os formadores e com o director do centro duraram cerca de uma hora cada entrevista. Todas elas foram audiogravadas, com autorização do entrevistado e com garantia de anonimato, e foram em seguida transcritas e depois submetidas aos entrevistados para correcção, sendo fixado o seu protocolo. O texto das entrevistas foi submetido a uma análise de conteúdo que procura restituir o(s) sentido(s) do discurso dos actores.

Com este dispositivo metodológico procurou-se garantir, também, o efeito de triangulação: triangulação dos métodos de colheita de dados, combinando a observação participante, as entrevistas e a análise documental; triangulação dos elementos empíricos contrastando dados provenientes de diferentes fontes; triangulação das interpretações, pela discussão dos temas e categorias interpretativas com o orientador da tese, com os actores envolvidos directamente no estudo e com outros actores ligados à formação e aos centros de formação de associação de escolas, com o coordenador e colegas do Mestrado em sessões de seminário de discussão de projectos de tese.

O relatório que aqui se dá a ver procura dar conta, portanto, do resultado da investigação realizada à luz deste dispositivo metodológico. Na apresentação dos resultados optámos por dar viva voz aos próprios actores utilizando o discurso directo. Para isso, incluímos no relatório um vasto número de vinhetas com excertos das entrevistas e de outro material empírico. Estas vinhetas são acompanhadas de um código que procura elucidar a autoria do discurso sem identificar o entrevistado. «Ent.» corresponde às entrevistas; NC às notas de campo, AD à análise documental.

No que diz respeito aos entrevistados, CP aos membros da Comissão Pedagógica; F aos formadores; P aos professores-formandos, enquanto que os algarismos apenas são arbitrários, tendo sido atribuído um algarismo diferente a cada uma das entrevistas dentro de cada categoria de entrevistados. No caso do director do Centro, atendendo à centralidade que ele ocupa neste trabalho, utilizaremos um nome de investigação por ele escolhido - Manuel.

Pretende-se com a utilização de vasto número de vinhetas não apenas ilustrar o sentido do nosso discurso, mas também provocar um diálogo interpelante e permanente entre a teoria e a empiria; entre as nossas interpretações e as interpretações dos actores no terreno; entre estas interpretações e as interpretações dos próprios leitores deste trabalho - os actores no terreno directamente envolvidos e outros actores interessados nesta problemática. Para terminar é de referir que a relação colaborativa, de mútua disponibilidade, que se foi construindo e consolidando no decurso da investigação se mantém para além dela.

4. Contexto, actores e identidades

4.1. *Caracterização do contexto geográfico e social*

Como já foi dito, o espaço geográfico onde se desenvolve este estudo é um concelho do Alto Minho e possui, de um modo geral, as características dos meios rurais do interior. É um concelho essencialmente agrícola - tendo sido considerado, por isso, o «celeiro do Minho» - e possui apenas 21 freguesias e 10 400 habitantes. A sede do concelho é uma Vila que conta com 1 600 habitantes. Como noutras zonas do interior, neste concelho também se fizeram sentir os efeitos da emigração, do envelhecimento da população e da baixa natalidade. Estes efeitos são sentidos pelos actores locais e, em muitos casos, o modo como estes encaram os problemas e lhes procuram dar resposta só podem ser analisados e compreendidos se tivermos em conta estas especificidades contextuais:

«O número de eleitores inscritos aproxima-se perigosamente do número total da população residente, denunciando a perda do peso relativo dos escalões etários abaixo dos 18 anos. Reflectem-se aqui as **consequências das sangrias migratórias, da ausência de políticas equilibradas do ordenamento do território e de distribuição equitativa de meios e oportunidades**, a prossecução de **desastrosas**

políticas sectoriais que aniquilam as economias tradicionais sem gerarem alternativas válidas» (NC, Presidente da Câmara Municipal, 1994, I Jornadas de Educação e Desenvolvimento).

Apesar da fertilidade dos solos, a exploração agro-pecuária de base doméstica, fonte tradicional de subsistência familiar, está em declínio. Neste concelho, o sector secundário avança timidamente, ocupando essencialmente mão de obra feminina, e o turismo rural, que começa também a emergir, revela bastantes potencialidades. Contrastando com a desertificação humana, pode contemplar-se, ao longo de todo o concelho, a beleza das paisagens e do património histórico e monumental, a pureza das águas e a riqueza do folclore, do artesanato e da gastronomia, as características amistosas das gentes locais.

Estas são, em grande medida, características comuns a outros meios rurais. Mas estas características não são estáticas. O mundo rural está em transformação, observando-se traços da tradição e da mudança (Sarmiento, Bahia e Ferreira (1996). Como diz Santos Silva, as tradições estão instaladas na mudança e, como tal, é útil pensar a mudança social «como uma renovação de tradições» (Silva, 1994a: 113). Todavia, a mudança social é, muitas vezes, pensada e analisada à luz do modelo industrial produtivista, utilizando os padrões da racionalização e da optimização, da eficácia e da qualidade característicos desse modelo para avaliar as potencialidades dos meios rurais.

Ora, esta racionalidade económica – que criou o «mito do produtivismo, o mito da cidade, o mito do poder da tecnologia, o mito da quantidade (em detrimento da qualidade), o mito do individualismo, a ideia de homogeneização (ou seja, da intolerância à diversidade, quer do ponto de vista social e cultural, quer do ponto de vista biológico), o mito do racionalismo como critério de aferição do conhecimento» (Amaro, 1996: 16) – tende a confundir o conceito de desenvolvimento com o mero crescimento económico e a criar, nessa medida, uma imagem do mundo rural associada às ideias de pobreza e de baixa produção, de baixos índices culturais dos seus habitantes; de défice das populações, de uma maneira geral.

Contra esta concepção do mundo rural construída por este modelo de desenvolvimento, e com alguma ironia, a intervenção de António Cardoso Ferreira, médico de saúde pública, em 1994, nas I Jornadas de Educação e Desenvolvimento faz uma «provocação do local às monoculturas nacionais e supranacionais»:

«Uma das minhas referências importantes em (nome do concelho) é o **papel das vacas nesta comunidade**. E vou explicar. Uma das coisas que me lembro de me ter sido chamado a atenção, creio que pelo veterinário municipal, já aqui há uns anos, era isto: **as vacas** de (nome do concelho) **não conseguiam competir com as suas congéneres da Comunidade Europeia** em quantidade e qualidade de produção de leite ou em quantidade e qualidade de produção de carne, mas, se fossemos somar a quantidade de carne que produziam e o trabalho que faziam, elas, porque estavam **num regime de economia de subsistência**, em que eram necessárias numa diversificação de funções muito maior, no fundo, **elas investiam muito mais plenamente na economia da comunidade**» (NC, António Cardoso Ferreira, 1994, I Jornadas de Educação e Desenvolvimento).

Com efeito, o mundo rural não pode ser compreendido unicamente à luz de critérios definidos pelo modelo de racionalidade das sociedades ditas industrializadas. Há outros factores que devem ser tomados em conta. Por exemplo, as transformações do mundo rural não extinguiram todas as formas comunitárias tradicionais de sociabilidade. Embora algumas práticas comunitárias tenham desaparecido, nomeadamente, ligadas ao trabalho agrícola, parecem perdurar neste contexto, nas pessoas e nas suas relações e interacções quotidianas, atitudes e práticas de convivialidade, solidariedade e familiaridade e uma (pre)disposição para a iniciativa e mobilização comunitárias. Como tal, estes aspectos também devem ser tomados em conta no estudo do mundo rural e das dinâmicas sociais locais.

4.2. Caracterização do contexto escolar

«Estamos na fase de alargar cemitérios e encerrar escolas». Esta é uma afirmação do Presidente da Câmara Municipal, numa intervenção nas Jornadas de Abertura do Ano E de 1997/98, que ilustra bem a preocupação com a situação que o concelho atravessa. Os factores locais que foram referidos na secção anterior têm efeitos nas condições da escolarização, como é o caso, por exemplo, do reduzido número de alunos no 1º ciclo do ensino básico e do consequente encerramento de escolas. Neste concelho rural, o sector educativo revela igualmente os problemas da interioridade, que têm conduzido, ao longo das três últimas décadas, a uma acentuada diminuição da população escolar. Esta diminuição é visível, sobretudo, no 1º ciclo do ensino básico, mas já é visível, também, no 2º ciclo.

No ano lectivo de 1982/83 estavam matriculados no 1º ciclo 1188 alunos e no presente ano lectivo - 1997/98 - estão matriculados apenas 425, verificando-se,

portanto, no período de quinze anos, uma diminuição de quase 65%. Neste mesmo período, o número de alunos do 2º ciclo diminui de 391 para 291 (53%). Ao nível do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário começa a ser visível também uma diminuição do número de alunos. Em idade de frequentar a educação pré-escolar, há actualmente cerca de 220 crianças no concelho: aproximadamente 100 crianças no OUSAM, pertencentes a freguesias mais isoladas, 70 nos jardins de infância da rede pública e 50 no jardim de infância da Santa Casa da Misericórdia, sito na vila, abrangendo as duas freguesias próximas. No seu conjunto, as diferentes modalidades realizam uma cobertura integral do concelho no âmbito da educação de infância.

Existem no concelho 27 escolas do 1º ciclo do ensino básico. Há núcleos em todas as freguesias e, em algumas, mais que um. Destas 27 escolas, 19 são núcleos de lugar único; 10 têm dez ou menos alunos; 5, entre onze e quinze; 5, entre dezasseis e vinte; 5, entre vinte e trinta; 2, mais de 30 alunos. Existem ainda no concelho uma escola EB 2,3 e uma Escola Secundária, ambas situadas na sede do concelho, com 417 e 467 alunos e 32 e 52 professores, respectivamente. O número total de professores e educadores de infância que trabalham actualmente no concelho é de 153, encontrando-se distribuídos da seguinte forma pelos diversos níveis de educação e ensino: 16 educadores de infância; 53 professores do 1º ciclo do ensino básico, 32 do 2º ciclo e 52 do 3º ciclo e ensino secundário.

À luz destes indicadores locais relativos à escolarização, poderia concluir-se que este Centro possui uma dimensão reduzida, dimensão essa que é referida pelos actores locais como o mais forte constrangimento da formação, tendo-os mesmo levado recentemente a discutir em reunião de Comissão Pedagógica a própria viabilidade do Centro. Merecendo maior desenvolvimento, este aspecto será matizado mais adiante, questionando-se aí os critérios que fazem com que a questão da dimensão do Centro seja equacionada apenas em função da vertente escolar ou, em sentido mais restrito, em função do número de professores que trabalham nas escolas do concelho.

4.3. *Estrutura do Centro de Formação*

Como todos os centros de formação de associação de escolas, este centro foi constituído na sequência da publicação do regime jurídico da formação contínua de professores e do anúncio e implementação do programa de financiamento FOCO, em finais de 1992. As vantagens percebidas, principalmente em termos de angariação de recursos materiais e financeiros, estiveram na origem da sua criação:

«**A dinâmica de criação deste centro** passou por esta escola, a escola-sede, com **motivações que tinham a ver com recursos**. A escola-sede viu vantagens em deixar instalar o centro, quando foi anunciada a criação do FOCO. **O programa FOCO é um programa financeiro que tutelou toda a estratégia de implementação dos centros**. Esta escola penso que foi como boa parte das outras escolas-sede» (Ent., MANUEL, 1997).

Os CFAE são dispositivos organizacionais sem personalidade jurídica e sem localização física autónoma, estando sediados na sua quase totalidade em escolas EB 2,3 e em escolas secundárias para aproveitarem da estrutura administrativa e financeira já existente. O centro de formação em análise está sediado na Escola Secundária, num gabinete contíguo à Secretaria e ao gabinete do Conselho Directivo, e não possui acesso autónomo. Isto obriga a que a passagem se faça por esses espaços, não sendo, por essa razão, simplificado o acesso dos professores e de outras pessoas ao espaço - sede do Centro:

«**(Os professores) vão mais ao Conselho Directivo...** Se bem que a própria localização do gabinete, em termos estratégicos, se calhar não é a melhor (...), porque têm que passar pelo directivo ou pela parte administrativa, mas já têm que bater, têm que perguntar se podem entrar... E eles também não gostam muito, ali, o pessoal da secretaria...» (Ent., CP1, 1997).

Os entrevistados são unânimes em reconhecer que entre o Centro e a Escola-sede existem muito boas relações. Os dados da observação de campo também comprovam essa boa relação, designadamente entre o director do Centro e o presidente do Conselho Directivo e da representante do Conselho Pedagógico, ambos membros da Comissão Pedagógica do Centro:

«As relações com o conselho pedagógico são boas. O director do centro vai a algumas reuniões quando acha necessário, para esclarecer certos assuntos, nomeadamente quando há alguns projectos. Estou a lembrar-me, por exemplo, do Comenius e do Sócrates. **Na última reunião foi lá esclarecer**» (Ent., CP2, 1997).

Os órgãos de gestão do Centro são, como noutros Centros, o Director - órgão unipessoal - e a Comissão Pedagógica. Esta é composta por seis elementos -

o director do centro, o presidente do conselho directivo e a representante do conselho pedagógico da escola-sede, a presidente do conselho pedagógico da escola EB 2,3, a representante das escolas do 1º ciclo do ensino básico e a representante da educação pré-escolar.

Embora no caso particular deste centro de formação se tenha observado que os membros da Comissão Pedagógica reúnem com frequência, analisam os assuntos do Centro propostos pelo director, coloquem problemas e, até, proponham iniciativas, o director reconhece que a imagem e o funcionamento do centro estão muito personalizados na figura do director, por razões estruturais. A Comissão Pedagógica, sendo formalmente designada como órgão de direcção do centro, na prática não assume essa função, transformando-se num «órgão legitimador da prática do director» (Ent., MANUEL, 1997). Sem quaisquer contrapartida formais, a Comissão Pedagógica tende a transformar-se, na prática, num espaço de não-participação:

«**O que os outros elementos decidirem, para mim está bem**» (Ent., CP6, 1997).

Esta expressão é ilustrativa do alheamento que tende a verificar-se na Comissão Pedagógica em relação ao exercício da discussão e da deliberação:

«E depois acontece que há uma enorme dificuldade em marcar as reuniões porque ao fim de um dia de trabalho as pessoas querem ir embora e não há um tempo de dedicação mesmo a essas reuniões, pelo menos por parte de alguns elementos. **Eu e o Manuel, que estamos aqui, convivemos, nem era preciso reuniões.** Estamos aqui, estamos a repetir tudo. Agora, parece-me um bocadinho é que **por parte dos outros elementos há algum alheamento** relativamente a tudo isso» (Ent., CP1, 1997).

Dentro desta lógica estrutural, os formadores são uma peça fundamental:

«**a formação está centrada na oferta de formação dos formadores, claramente**» (Ent., MANUEL, 1997).

Ora, se atendermos à relação que tende a ser estabelecida entre os formadores e os CFAE, relação do tipo libera de prestação de serviços, concluímos que em grande medida, reside também nos formadores um obstáculo à emergência de modalidades de formação articuladas com as situações de trabalho. Esta é uma questão que será desenvolvida na segunda parte.

4.4. O Centro é o director: uma questão estrutural e estruturante

Estruturalmente, o Centro é gerido por um órgão unipessoal – o Director – tornando-se a figura mais visível do Centro. Aliás, neste caso dos Centros de Formação de Associação de Escolas, que não têm personalidade jurídica nem Sede própria, a actividade do Centro confunde-se com a actividade do director. Portanto, «algumas diferenças, para melhor ou para pior, acontecem graças ao director»:

«Cada centro tem uma dinâmica diferente e os directores têm um papel importante. Por isso penso que para além das características comuns dos centros, **algumas diferenças, para melhor ou para pior, acontecem graças ao director.** O centro de (...) é pequeno, mas dinâmico e atento. **O director é colega, amigo e participante.** Está presente quando é necessário, dinamiza a divulgação dos trabalhos, promove toda uma dinâmica que **torna o centro bastante 'especial'**» (Ent., F1, 1997).

«**É fundamentalmente a figura do director que faz a diferença; sobretudo a prática do director** é que pode fazer a diferença, porque em termos formais de criação dos centros, o centro de (...) pode ser igual ao daqui, não é? Tem as mesmas formas de acesso ao financiamento e às acções, mas também tem a possibilidade de produzir coisas que lá é possível e aqui não é» (Ent., MANUEL, 1997).

No caso do Centro em estudo, como já foi dito, o director é responsável por diversas actividades, na área da intervenção social e comunitária, das quais se destacam as ligadas a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (OUSAM – Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo¹⁴, sendo actualmente o presidente da Direcção, e outras actividades ligadas à Autarquia, sobretudo em duas componentes: a «rede escolar» e outros projectos de intervenção social, designadamente o Projecto de Luta contra a Pobreza e o Programa do Rendimento Mínimo Garantido:

«Ao OUSAM liga-me a condução de toda a actividade, desde a fase de projectos, à fase de serviços, de atendimento à **infância**, à **família** e à **comunidade**. E neste contexto tenho ligações à **Autarquia**, no desenvolvimento de **parcerias**, como é o **projecto de luta contra a pobreza**, do **programa do rendimento mínimo garantido**, do protocolo de colaboração Ousam-Autarquia para a intervenção ao nível do acompanhamento de casos de famílias extremamente carenciadas» (Ent, MANUEL, 1997).

O director do Centro considera que estas relações não são meramente individuais; são institucionais, na medida em que, em alguns casos, promove e participa em iniciativas locais representando o Centro de Formação, relações essas que ele considera de parceria:

«Ao nível do Centro, liga-me, também, à Autarquia um outro tipo de parceria, que é uma **parceria**, diria eu, não de natureza pessoal mas institucional de trabalho conjunto ao nível da **rede escolar**. Tenho participado sempre nos trabalhos da rede e nas iniciativas que a Autarquia tem desenvolvido, sempre como director do centro de formação e não como professor, digamos, anónimo ou individual» (Ent., MANUEL, 1997).

Mas, a distinção entre o Centro e o Director não é fácil de operar, quer por ele próprio, quer pelos outros actores locais: «Os meus próprios interesses confundem-se com os interesses do próprio centro». (Ent., MANUEL, 1995).

«O Centro está envolvido, eu próprio estou envolvido, se calhar não tanto enquanto director do centro, mas enquanto... **sim, enquanto director do centro, porque não posso despir esse casaco**, na relação com a autarquia e rede escolar» (Ent., MANUEL, 1997).

Este não é um aspecto específico deste Centro, pois as razões da centralidade da figura do Director são estruturais. Mas, sendo esta uma questão estrutural, é também uma questão estruturante da actividade dos Centros:

«**O que se pode dizer é que de facto o Centro vive muito à custa do Manuel**» (Ent., CP1, 1997).

«**O centro vale muito pelo seu director, quer dizer, pela dinâmica do director e pela visão das coisas que ele tem. Passa logo por aí. E vale também por todo um conjunto de processos que estão associados a esse centro e as dinâmicas que a partir daí podem surgir.** Julgo que o centro de formação de (...) tem essas duas vertentes. É exemplo da dinâmica do seu director, que tu conheces tão bem como eu, com valor e competência técnica. E tem ainda outra característica importante: **ele relaciona-se bem com as pessoas, tem facilidade de criar uma boa relação com os colegas**» (Ent., F2, 1997).

«**Acho que é uma pessoa dinâmica, com muitas ideias, com muitos conhecimentos, que é muito importante, pronto, acho que é uma pessoa que não se acomoda, não fica quieto com qualquer coisa; não se assusta com um problema que seja apresentado, pronto, consegue desvencilhar-se**» (Ent., CP3, 1997).

Como é reconhecido pelos actores locais, o Centro beneficia da acção de uma pessoa cuja biografia e experiência foram construídas no campo da intervenção e animação local. «A minha experiência passa por aí». (Ent., MANUEL, 1995).

«**Eu benefico de algumas dinâmicas em que participei. A minha postura é fruto de eu ter vivenciado outras coisas**» (Ent., MANUEL, 1997).

«**Em relação ao OUSAM, aprendi imenso**, porque estive num processo que era altamente inovador e que era preciso construir tudo do zero. E isso é importante porque nos permite equacionar todas as vertentes. Para além da responsabilidade de coordenação global do projecto, eu tinha, em particular, a **animação**

¹⁴ Mais para o fim do trabalho analisaremos o envolvimento do director do Centro nesta instituição.

comunitária, um trabalho de educação de adultos, partindo do trabalho com as crianças» (Ent., MANUEL, 1995).

Para além do seu envolvimento no OUSAM também realizou uma experiência num Centro de Apoio Pedagógico (CAP), estrutura criada no âmbito da formação contínua de professores do ensino primário no início da década de 80. Ora, o seu papel como director de Centro:

«Vinha de encontro a alguma **história pessoal** e a alguns interesses que eu tinha na área. Estive ligado à **animação de grupos de professores**. Portanto, tem a ver com **processos formativos mais ou menos informais** a que sempre estive ligado» (Ent., MANUEL, 1997).

Na altura em que integrou a equipa do OUSAM era o presidente do Conselho Pedagógico do CAP:

«Na altura, o OUSAM abrangia um conjunto de escolas e eu era professor numa dessas escolas. Foi criada uma Comissão Coordenadora, onde estavam representados os diversos **parceiros** e eu tive assento nessa comissão em representação do CAP. Coordenei a equipa de educadores e professores do OUSAM durante quatro anos e dirigi a fase final do projecto» (Ent., MANUEL, 1997).

A acção do director é, pois, estruturante da actividade do Centro. Por outro lado, o director pode beneficiar da existência do Centro enquanto estrutura e espaço institucional e comunicacional de relação com as escolas e os professores, na medida em que lhe proporciona um quadro jurídico, aparelho administrativo e legitimidade para a intervenção local. Mais, o desempenho do cargo constitui uma fonte importante de aprendizagem, mesmo no que concerne aos aspectos da gestão administrativa e financeira, aprendizagem essa que segundo ele pôde transpor para outros campos da sua actividade, designadamente, para o OUSAM, tendo-lhe permitido candidatar a instituição a apoios financeiros.

Portanto, é necessário considerar estas questões da biografia e experiência, na medida em que o director deste Centro esteve e continua envolvido em actividades de animação sócio-educativa e comunitária.

Para além dos aspectos referidos, há ainda outros factores relacionados com a experiência. Ser professor do 1º ciclo do ensino básico é considerado por ele próprio e pelos colegas um factor com bastante influência na sua actividade enquanto director de Centro:

«Não sei distinguir se realmente é por ser professor do 1º ciclo ou se é por ser uma pessoa que a gente conhecia. Mas, que **está muito mais dentro da nossa realidade do 1º ciclo**, está. **Desce mais ao nível...**» (Ent., CP3, 1997).

A acrescentar a estes, o director do centro considera ainda que a sua formação profissional e académica – possuir uma especialização em Educação Comunitária – é um factor que influencia a sua actividade actual.

A experiência constitui-se, assim, como uma importante dimensão identitária, construída pela dupla transacção biográfica e relacional (Dubar, 1991). Esta dimensão identitária é também relevante para a compreensão das dinâmicas locais e das lógicas da formação. Nessa medida, é útil analisar o modo como o director do Centro é definido pelos outros (identidade para os outros) e como é definido por si próprio (identidade para si).

Para os outros, é uma pessoa «comunicativa, que tenta que as pessoas se conheçam, que tenta criar um clima de familiaridade» (Ent., P1, 1997); que «tem um bom relacionamento com os formadores e com os formandos, deixando-os até um pouco livres, porque acredita muito neles» (Ent., F3, 1997).

Como testemunha um formador do Centro, o director é um «animador local, (...) a sua dedicação ao centro de formação integra-se num trabalho mais vasto de dedicação à comunidade» (Ent., F4, 1997). Mas, curiosamente, este testemunho sobre o director do Centro é produzida em tom crítico – não é visto por este formador como «director do Centro a tempo inteiro», por não se dedicar mais aos processos da gestão interna do Centro, sendo, nesta perspectiva, desvalorizada a sua dedicação «à sua terra»:

«Devo confessar que senti pouco apoio do director do centro, que na altura se encontrava especialmente ocupado com outras actividades. (...). Eu tenho alguma simpatia pelo Prof. (...). **Acho-o um homem dedicadíssimo à sua terra. O Prof. Manuel é uma animador. Não o senti director do centro de formação a tempo inteiro**» (Ent., F4, 1997).

Este depoimento de um formador sobre a actividade do director parece devedora de uma concepção do Centro como entidade produtora apenas de acções formais com efeitos na carreira e não como um dispositivo de formação inserido num território, com potencialidades formativas realizadas num quadro da animação local e comunitária. As práticas de animação local são desvalorizadas face à preponderância de uma concepção burocrática e industrial da formação. Em última instância, este depoimento parece afirmar uma concepção urbana e industrial da formação contra uma concepção rural e artesanal e uma oposição entre os conceitos de animador e

de director: o primeiro conotado com as práticas de animação e o segundo com as práticas de gestão.

Face a esta tensão, é importante saber como se define o próprio director do Centro e como é definido pelos outros.

Colocado perante alguns conceitos com cargas simbólicas bastante diferentes – gestor, director, líder, animador, chefe, formador – o director do Centro, assume-se sobretudo como animador e formador. Embora não se tendo definido como líder, assume que «exerce lideranças» e que é gestor, mais agora do que antes:

«Chefe, rejeito. Líder, eu líder tenho dificuldade em assumir como líder. Se calhar exerço lideranças mais do que ser líder, não é?, em determinadas situações. Eu não sou um líder formal. Não me sinto bem no papel de líder formal, embora eu lidere muitas situações. Sou animador, formador. Gestor. Já tive menos esse papel.... Eu escolheria essas. Não me ocorre mais nenhuma, mas dentro do leque que me enunciaste eu rejeitaria a de chefe, não sei se tem um peso negativo, e por isso entronca um bocado na de líder. Líder formal é um bocado a chefia, não é?» (Ent., MANUEL, 1997)

A mesma questão foi colocada aos outros actores e as respostas não diferem muito:

«Não é líder no sentido que é um líder... autoritário, mas acho que é um bom líder, porque é uma pessoa com quem se pode falar seja do que for e ele consegue, pronto, liderar um pouco as coisas, não é?» (Ent., CP3, 1997).

É ainda referido pelos outros o seu «carisma», a colegialidade, o dinamismo.

«É uma figura carismática dentro dos professores. (...) é um colega, que vai à sala de professores, conversa com eles... Ele realmente é um animador, tem um pouco de líder, é capaz de liderar, é um homem honesto, considero; às vezes luta contra a maré» (Ent., CP5, 1995).

«É sobretudo animador e colaborador em todas as iniciativas que são aqui promovidas. É formador, também, porque esclarece, de alguma forma, dúvidas que temos no nosso papel na comissão pedagógica relativamente a tudo. Como director do Centro ele é o ideal, não vejo aqui mais ninguém no lugar dele. É mesmo excepcional. Aliás, aquele cartaz foi feito por ele. Os folhetos, os certificados, ... tudo é feito por ele» (Ent., CP2, 1997).

«Digamos que, mesmo ao nível do concelho, acho que há um certo dinamismo. Acho que ele é uma pessoa dinâmica, acho que vai sempre mais além (...). É muito dinamizador. Até se podia acomodar, já que nós somos tão poucas, mas acho que até neste campo ele está interessado. E pede sempre a opinião dos outros professores. Eu acho que tem uma certa capacidade de liderança» (Ent., CP6, 1997).

Podemos concluir, a partir destes depoimentos, que os actores locais valorizam essencialmente a capacidade de escuta e de iniciativa do director do

Centro e o tipo de relacionamento horizontal, familiar e colegial que ele estabelece com os outros. A ideia de chefia é associada ao autoritarismo e, por isso, o director não é considerado «chefe». Ele é essencialmente definido como um animador local. O conceito de liderança é o que suscita maiores hesitações. Os actores operam uma distinção entre «líder formal» e «exercício de liderança», associando ao primeiro a ideia de autoridade e chefia e ao segundo a capacidade de iniciativa e de mobilização. Sobre o conceito de gestão, o próprio director assume que o seu papel como gestor tem vindo a aumentar, refrindo-se à componente administrativa e financeira da sua actividade.

Há também factores históricos que influenciam a actividade do Centro. Em grande medida, as dinâmicas em que participa actualmente o director do Centro têm raízes históricas em dinâmicas de formação contínua mais contextualizadas e assentes em modalidades informais de animação pedagógica, de articulação com a autarquia e com o Centro de Saúde, etc.

A nossa hipótese interpretativa é de que se geraram nestas dinâmicas (pre)disposições, sobretudo por parte dos professores do 1º ciclo do ensino básico – grupo que esteve mais directamente envolvido nessas dinâmicas – para a participação em processos informais de formação, das quais o director do Centro diz beneficiar. Ele refere «a disponibilidade dos professores do 1º ciclo (...) em aderir a processos de formação mais informais» (Director, 1997, p. 73) e a própria disponibilidade da autarquia para apoiar essas dinâmicas:

«(...) acho que é legítimo e justo dizer que **beneficiei de uma lógica de entendimento da escola que a autarquia tem**, não posso deixar de referir. (...) E cada autarquia tem uma forma de relacionamento e de entender a educação, também, diferente. E é, naturalmente, a figura do Presidente que faz essa diferença, ou a de algum Vereador» (Ent., MANUEL, 1997).

Os fenómenos identitários não são meramente individuais; eles são construídos através da dupla transacção entre a biografia e os contextos relacionais. Ora, o Centro de Formação é um contexto relacional de construção identitária e, na mesma medida em que é potencialmente transformante das identidades pessoais e profissionais, também é potencialmente transformado pelos actores locais. A sua identidade é construída pelos actores locais em interacção, sendo esta, portanto, uma questão central do estudo de um Centro de Formação e da sua inserção territorial.

Nesta medida, a segunda parte deste relatório ampliará a análise destas dimensões identitárias do Centro e dos seus actores, ou autores; as lógicas formais e informais da formação e procurará compreender o modo como elas se actualizam no terreno, em lógicas de acção que, em grande medida se constituem como lógicas de sobrevivência, face às pressões do sistema par o modo de produção em série de acções de formação por formadores individuais e para os formandos – consumidores individuais dessa formação e dos créditos correspondentes. Pressões essas que tornam difícil a actividade deste Centro, quer pelo reduzido número de professores que tem para as acções formais com efeitos na carreira, quer pelo afastamento dos professores dos processos informais de formação que esta lógica tende a gerar.

A seguir analisaremos algumas tendências e tensões que atravessam actualmente o campo da formação, e em particular o campo da formação contínua do professores. Poremos em confronto a lógica individual e instrumental de formação, actualmente dominante, e uma lógica territorial assente em dinâmicas colectivas potencialmente emancipatórias dos actores locais. Adoptaremos, portanto, uma perspectiva de análise que considera o Centro de Formação nas suas múltiplas dimensões de intervenção, relativizando a questão da sua dimensão física e formal.

II PARTE

**Um universo polifónico e polissémico:
tendências e tensões no campo da formação**

CAPÍTULO III

AS CONDIÇÕES DA MODERNIDADE: O LOCAL E O GLOBAL

Até meados dos anos 60 o discurso científico em educação desenvolveu-se, predominantemente, por referência ao Estado centralista, mostrando-se atento à forma como era cumprida a promessa da modernidade da igualdade de oportunidades. A partir dos anos 70, e sobretudo nos anos 80 e 90, o discurso sociológico tem contribuído para mostrar uma realidade educativa que se tornou manifestamente policêntrica e polifónica. De uma concepção de justiça simples e consensual, alimentada pelo vigor dos estados-providência e dos estados-nação, que atribuía à educação um forte papel na construção e consolidação das identidades nacionais e no desenvolvimento económico e social, o campo educativo transformou-se num «universo de justificação múltipla» (Derouet, 1992:32).

Estas transformações colocaram na agenda sociológica um conjunto de novos problemas educativos transestatais, transnacionais e transeducativos (Correia, 1997a), num registo em que os microfenómenos, embora possam ser encarados como micro do ponto de vista geográfico, não o podem ser do ponto de vista analítico. Quer o estudo dos macrofenómenos, quer o estudo dos microfenómenos fazem apelo a problemáticas teóricas extensas que contribuam para a realização de uma análise mais lúcida em relação aos constrangimentos. Estes, embora estando presentes nos contextos locais da acção social, são frequentemente entendidos pelos actores como naturais, indiscutíveis e inevitáveis, naturalizando-se e tornando-se imperceptíveis na acção quotidiana. Em grande medida, esta naturalização decorre do efeito uniformizador da globalização, sendo útil, por isso, proceder à análise desta problemática. Nesse sentido, analisaremos, aqui as condições actuais da modernidade, pondo em destaque a relação dialéctica entre o local e o global e o modo como as suas dimensões se combinam de forma singular nos contextos da acção.

O mundo tem sido palco de grandes transformações ao longo das últimas décadas. Pela rapidez com que ocorrem, pela sua dimensão e complexidade e pelas suas implicações sociais e científicas, estas transformações têm alimentado amplos

debates sobre as condições actuais da modernidade. Tais debates têm levado muitos teóricos a pronunciar-se criticamente sobre as características desta sociedade contemporânea, que algumas correntes têm chamado pós-moderna, no pressuposto de que se assistiu à transição de uma sociedade moderna para uma sociedade pós-moderna.

No entanto, estas correntes não são homogêneas, pois encaram o sentido dessa transição em diversas perspectivas. Enquanto que umas perspectivas têm procurado sobretudo chamar a atenção para a indiferença, o «vale tudo», o *kitsch*, a uniformização (Lyotard, 1979), que se agudizaram na sociedade pós-moderna, outras perspectivas têm apresentado uma versão mais doce da sociedade dita pós-moderna, depositando nela todas as esperanças para a resolução dos problemas do mundo.

Há autores que rejeitam a ideia da transição da modernidade para a pós-modernidade, argumentando que as condições sociais actuais não diferem fundamentalmente das que dominaram o mundo durante os últimos dois séculos. Com efeito, autores como Giddens (1984), Beck (1992) e Habermas (1987a; 1987b) não se colocam na perspectiva da pós-modernidade. Segundo eles, nas condições actuais da modernidade, ou da «modernidade tardia» (Giddens, 1984), radicalizam-se os traços típicos da modernidade da racionalização e da uniformização. Por exemplo, os riscos ambientais, que são produzidos apenas por alguns, são distribuídos por todos (Beck, 1992); aumentam as formas de «colonização do mundo de vida», obstaculizando a livre comunicação entre as pessoas (Habermas, 1987a; 1987b).

Embora algumas perspectivas teóricas se apoiem numa distinção entre modernismo e pós-modernismo, vários autores têm mostrado, portanto, que as principais características da modernidade persistem na actualidade, muitas vezes disfarçadas por linguagens e fórmulas mais subtis e mais sedutoras. Ritzer (1996) dá o exemplo do fenómeno da «McDonaldização da sociedade», que tem muitos aspectos em comum com o *fordismo*, enquanto protótipo da racionalização e da uniformização. O *macdonaldismo* é em grande parte devedor dos princípios do *fordismo*, princípios esses que estão a ser utilizados na nossa contemporaneidade pelos mais diversos sectores sociais. Os produtos homogêneos, as tecnologias rígidas, os hábitos laborais estandardizados, a desqualificação, a homogeneização do trabalho e do consumo, a exploração dos trabalhadores são alguns desses princípios que não diferem substancialmente do modelo fordista de organização do trabalho e

de padronização da sociedade. Mesmo os princípios da flexibilidade do modelo japonês – o *toyotismo* – que são considerados por muitos como sinais de uma nova era, têm contribuído para aumentar o grau de exploração dos trabalhadores, intensificando o seu trabalho, pela via de algumas fórmulas de manipulação mais dissimuladas.

As técnicas gerencialistas utilizadas por estas fórmulas imprimem ao trabalho um ritmo maior do que o ritmo das cadeias de montagem tradicionais, colocando os trabalhadores em situações de enorme tensão para satisfazer as exigências da cadeia. Para além disso, procuram transmitir aos trabalhadores, através das noções bélicas de competitividade, conquista de mercado, eliminação da concorrência, etc., ou das noções mais doces de polivalência, flexibilidade, cultura de empresa; círculos de qualidade, descentralização produtiva, etc. a ideia de que os objectivos da empresa são coincidentes com os seus próprios objectivos pessoais.

Sem alongar este debate, que se desenvolverá no capítulo seguinte, interessa reter a ideia de que os fenómenos em análise têm dimensão planetária e que se inserem numa linha de reflexão teórica recente sobre a globalização e os seus efeitos na sociedade contemporânea. Na perspectiva de Giddens (1984), a radicalização do processo de globalização que caracteriza o nosso tempo gera um conjunto de fenómenos desestruturadores dos contextos locais, diluindo estes contextos na complexidade das sobredeterminações de âmbito global.

Sobretudo a partir do século XIX, a valorização do espaço local, que se manifestava em actividades locais diversas do campo económico e social – as micro-empresas, a acção social comunitária, etc. – começou a dar lugar a uma maior valorização das normas, das estruturas e dos dinamismos macro – a macro-política, a macro-economia, a macro-cultura e até a macro-solidariedade (Catarino, 1995). No entanto, os mesmos fenómenos que contribuem para esta diluição dos espaços e das actividades locais geram dialecticamente condições de recontextualização das relações sociais. Esta relação dialéctica cria uma tensão permanente entre as tendências para a racionalização e para a uniformização e as tendências para as singularidades, para as alternativas identitárias locais (Giddens, 1992, 1994). Com efeito, as actividades tradicionalmente enraizadas no espaço local que submergiram ao peso das sobredeterminações globais parecem emergir, na actualidade, ao nível local, em formas identitárias e culturais diversas de natureza económica, cultural,

ecológica, étnica, linguística, etc.

No conjunto complexo destas relações dialécticas entre o *local* e o *global*, existe ainda o nível nacional, correspondente ao Estado-nação, que dispõe de autonomia relativa no quadro da globalização, e que corresponde a uma instância importante de decisão e de recontextualização das decisões (Afonso, 1997). Assim, a descontextualização operada pela globalização favorece dialecticamente a recontextualização aos níveis nacional, regional e local. Estas relações dialécticas criam constrangimentos e tendências uniformizadoras, mas criam também possibilidades e disposições partilhadas para a afirmação das diferenças e para a criação de novas relações de sociabilidade. Os novos meios de comunicação e de transporte, por exemplo, contribuem para dissolver as ligações entre o local e o parentesco, mas fornecem, também, a possibilidade de recontextualização, tornando fácil visitar famílias «próximas» que se encontram distantes (Giddens, 1992).

Fazendo a transposição para o campo educativo, esta relação dialéctica entre a globalização e a re-localização sugere, por exemplo, que a mundialização da escola de massas, a padronização dos processos de ensino e aprendizagem e de avaliação e gestão escolar podem favorecer dialecticamente o aparecimento de experiências locais alternativas e a adopção de práticas organizacionais, pedagógicas e formativas enraizadas localmente e construídas na intersubjectividade das relações e interacções sociais do tipo comunitário (Sarmiento e Ferreira, 1995a; e 1995b). Num quadro de autonomia relativa dos actores sociais gera-se, portanto, um «campo de recontextualização pedagógica» (Bernstein, 1993), isto é, um espaço de enquadramento e de possibilidades sempre original e específico.

Como afirma Santos Silva, «O 'local', como nível e espaço de análise, é aqui encarado como um conglomerado de múltiplas determinações, um micro feito do cruzamento de muitos macro's» (Silva, 1994b: 141). No mesmo sentido, Arocena considera que a análise das dimensões locais da acção social implica o estudo da relação local-global, das relações centro-periferia e da identidade territorial:

“O 'local' existe a partir de uma identidade territorial, inscreve-se num sistema de relações de poder 'centro-periferia' e estrutura-se num sistema socio-económico singular. Ora, em todas estas dimensões, a definição do 'local' supõe uma resposta à questão da relação 'local-global'» (Arocena, 1986: 179-180)

Correspondendo a uma justaposição de regulações locais e parciais, o global tem de receber explicações locais (Friedberg, 1993) para ser compreendido.

Portanto, um trabalho de investigação sobre os fenómenos da acção humana, como são os da formação, exige uma abordagem teórica abrangente e problematizante, atenta às vozes polifónicas dos actores; aos discursos da formação e aos seus autores; à diversidade de conceitos, de perspectivas e bases de legitimidade que eles convocam. Como já dissemos, o global não aniquilou o local; retirou-lhe algumas condições, impôs-lhe outras e ofereceu-lhe outras ainda. A globalização não criou apenas constrangimentos e pressões para a uniformização; criou igualmente oportunidades para a acção criativa e para a diversidade.¹⁵

Num tempo em que o Estado-educador parece ter aprendido a negociar (Bachmann, 1990), o discurso sociológico não pode continuar, portanto, a fixar-se unicamente no Estado e nas formas como ele realiza as políticas redistributivas, devendo interessar-se mais pela diversidade dos actores, das iniciativas e dos contextos locais da acção, pela complexidade dos fenómenos envolvidos e pela pluralidade e conflitualidade das lógicas da acção e da justificação presentes nas práticas discursivas dos actores sociais.

Antinomias como global e local, centro e periferia, exógeno e endógeno deixam, assim, de fazer muito sentido, pois estas concepções dicotómicas derivam em grande medida da abordagem tradicional estadocêntrica, quer em termos políticos, quer em termos científicos.

«Não é possível afinal entender o central sem o local, nem o local sem o central (...), entre outras razões, pela implantação local de instituições nacionais ou pelo desenvolvimento de iniciativas locais de incidência nacional» (Ruivo e Veneza, 1988).

Neste sentido, é tarefa da investigação «interrogar o funcionamento estatal a partir da multiplicidade de lugares onde se exerce» (id.: 20), isto é, estudar os próprios «lugares em movimento» (Chauveau e Duro-Courdesses, 1989). Esta compreensão é, portanto, essencial para a realização de uma abordagem localizada dos processos educativos e formativos:

«Adoptar uma abordagem localizada dos processos educativos é considerar que o conteúdo de uma experiência pedagógica, o resultado de uma inovação são

¹⁵ Sobre estes fenómenos, o exemplo contado por Roque Amaro é elucidativo:

“Costumo contar o exemplo de Castelo de Vide, onde o desenvolvimento das lógicas locais de um turismo cultural ganhou bastante com os apoios que teve de Bruxelas, mas também com os apoios que teve de israelitas e dos judeus dos Estados Unidos, mais do que com as solidariedades do Terreiro do Paço” (Amaro, 1996: 56)

indissociáveis dos actores em carne e osso que nela participam e do contexto particular que lhe serviu de incubador e incentivo» (Chauveau e Duro-Courdesses, 1989: 13).

Estas perspectivas têm tornado mais visíveis problemáticas relacionadas com o local e o comunitário; com as dimensões locais dos fenómenos educativos, podendo, nessa medida, contribuir para o estudo das dinâmicas locais no campo da educação e da formação e para a análise e compreensão das lógicas da acção e justificação que as fundamentam.

Dos inúmeros trabalhos que têm sido produzidos sobretudo a partir dos anos 80 sobre estas problemáticas da territorialidade educativa. Entre outros, podem referir-se os trabalhos sobre a escola e a comunidade de Henriot-Van Zanten (1990a), sobre a escola e o bairro de Chauveau e Duro-Courdesses (1989), sobre a escola e o espaço local de Henriot-Van. Zanten (1990b), de Alves *et.al.* (1996) e de Canário (1992), sobre a escola e os processos de desenvolvimento local e comunitário (Amiguiño, Canário e D'Espiney, 1994; Cabrito, 1995), sobre as «comunidades educativas» (Sarmiento e Ferreira, 1995a; 1995b). Uma referência que pode considerar-se central no conjunto destas problemáticas é o de Bernard Charlot (1994) sobre a escola e o território. Para além destes, podem referir-se ainda outras problemáticas relacionadas com o campo da educação e da formação no nível local, envolvendo conceitos como parcerias e partenariados sócio-educativos (Stiévenart, 1989; Canário, 1995; Zay, 1994 e 1996; Merini, 1995; Marques, 1993), contratos (Burguière *et al.*, 1987); redes (Butera, 1991; Dujardin, 1988, Castéran, 1988; Dekindt, 1986); poder local (Ruivo, 1990; Catarino, 1995; Fernandes, 1992 e 1996); desenvolvimento local (Arocena, 1986; Pecqueur, 1989; Amaro, 1993 e 1994; Melo, 1994). Não podendo ser exaustivos, nem sendo esse o objectivo, estes exemplos ilustram uma tendência crescente para a abordagem das dimensões locais da acção educativa e formativa. E como já dissemos estas dimensões de análise são pertinentes para a construção do objecto científico deste trabalho.

Na perspectiva que orienta este nosso estudo, o local é entendido como o palco da manifestação quotidiana da acção social. É o contexto da acção e da legitimação dos actores e das suas práticas; o universo empírico das acções e das justificações múltiplas. O conceito de local, do mesmo modo como outros conceitos com ele relacionados – parceria, contrato, parcerias e outros relacionados com o fenómeno mais vasto da territorialização das políticas e das práticas educativas

(Charlot, 1994) – não têm um significado em si mesmo e uma bondade inquestionável; eles são, como outros, categorias sociais, devendo submeter-se igualmente ao escrutínio da análise empírica.

A perspectiva em que nos situamos não é uma perspectiva romântica do local, que afirma a sua explosão e de todas as suas potencialidades, postulando uma grande mobilização e espírito de iniciativa dos actores locais. A análise empírica deve procurar captar quer os fenómenos de iniciativa e mobilização social, quer os fenómenos de apatia e desmobilização, procurando sobretudo estar atenta aos sentidos plurais da utilização desses conceitos. O significado destes conceitos decorre da historicidade e dos sentidos das práticas discursivas que os actores sociais elaboram para explicarem as suas acções e para se legitimarem com essas mesmas explicações. Eles constituem-se, assim, como bases de legitimidade dos actores, da acção e dos seus contextos empíricos de interacção, sendo aí que os discursos e os conceitos podem ser interpretados e compreendidos.

Os conceitos de parceria e partenariado ou de comunidade, por exemplo, podem traduzir, no plano local, a convergência de interesses e objectivos; a coordenação de vontades, de iniciativas e de recursos; a construção de um projecto comum portador de significações múltiplas para a resolução de problemas locais, mas pode igualmente constituir uma «forma dissimulada para ocultar os interesses de uma actor» (Barbier, 1995: 48). O contrato pode constituir, também, «um remédio para as crises de legitimidade» (Gautherin, 1987: 51). Se, com a noção de contrato, parece impor-se o modelo industrial da gestão da formação (precisão, eficácia, rendimento), com ela instala-se igualmente o apelo às regras sociais, ao ideal democrático, à solidariedade, ao bem comum. Estas noções subentendem, portanto, uma tensão assente em diversas lógicas – comunitária, cívica, doméstica, industrial, de mercado – não podendo, por isso ser encaradas aprioristicamente:

«Dizer que a noção de contrato faz doravante parte dos nossos utensílios mentais para pensar a educação, será portanto demasiado rápido. (...) Parece-nos mais operatório acompanhar certas realizações particulares que explorem os processos que se dizem contratuais, não para decidir que eles fazem parte dos que nós definimos, mas para compreender a lógica do seu itinerário e dos processos que eles mobilizam» (Burguière, 1987: 11)

Outro conceito muito utilizado nestas abordagens é o conceito de desenvolvimento local. Tendo a sua genealogia ligada a perspectivas economicistas e tecnocráticas, o conceito de desenvolvimento tem vindo a adquirir outras

significações. Como sustenta Licínio Lima (1994a):

«O próprio conceito de desenvolvimento tem vindo progressivamente a ver substancialmente alargado o seu campo semântico, e a integrar novas dimensões e novas preocupações, com especial relevo para os aspectos qualitativos das mudanças, os elementos humanos, as acções dos grupos e das comunidades, a concepção, organização e administração dos projectos de forma socialmente participada, etc.» (: 27)

Muito ligado a este conceito de desenvolvimento tem estado o conceito de animação, designadamente no que os liga às problemáticas da educação e da formação. Genealogicamente, o conceito de animação surgiu muito associado à escola das relações humanas e à instrumentalidade que a caracterizou, numa tentativa de formalização do informal tendo em vista a racionalização e o aumento da produtividade:

«Recordem o final dos anos sessenta: todos os agentes de formação, incluindo os hierárquicos, se declaravam promovidos a “animadores” por peremptórias maneiras de falar, até nos textos oficiais» (HAMELINE, 1985: 17)

Estes conceitos atravessaram diversos contextos históricos e foram sendo objecto de transformações. Actualmente, o conceito de animação pode constituir mesmo uma alternativa à concepção racional-formal dominante da formação.

Encontrámo-nos actualmente num «tempo do desenvolvimento local» (Bachmann, 1990: 33) em que começa a emergir a consciência da falência da ideia de desenvolvimento ligada apenas à ideia de crescimento económico. Esta concepção, que predominou nos últimos duzentos anos, alimentada pelo mito do produtivismo (Amaro, 1996) tem prevalecido nas sociedades ditas industriais, sendo ainda hoje largamente dominante. No entanto, nos últimos anos, ela tem vindo a ser problematizada e transformada. Como diz Roque Amaro (id.), as consequências desse modelo de desenvolvimento são conhecidas, e há-as positivas e negativas. As positivas traduzem-se no aumento considerável do bem estar material de partes importantes da população do planeta, visíveis na melhoria das condições de saúde e educação, na diminuição das taxas de analfabetismo, no aumento da longevidade. Mas os resultados deste modelo de desenvolvimento não chegaram a toda a população do planeta, estando ainda a maioria da população em condições semelhantes às de duzentos anos atrás, em situação de grande miséria. E mesmo nas populações onde teve efeitos positivos, este modelo teve também efeitos perversos:

o desemprego, os problemas do ambiente, a insegurança, a exclusão social, o fundamentalismo, as novas doenças.

O modelo dominante encontra-se, portanto, num impasse, tendendo a dar lugar a uma concepção de desenvolvimento integrado, assente numa lógica territorial. O autor considera que temos hoje quatro níveis em presença: o nacional; que resulta do modelo de desenvolvimento anterior; o supranacional, também resultante do modelo de desenvolvimento anterior e consubstanciado na agregação de mercados, correspondendo no nosso caso à União Europeia; o transnacional, que decorre das estratégias dos actores que transcendem as fronteiras nacionais, através, nomeadamente, das empresas internacionais e dos meios de comunicação, que também resulta do modelo de desenvolvimento anterior; e o infranacional, que mostra hoje potencialidades extremamente interessantes e cuja afirmação resulta da conjugação de vários factores: a crise do Estado-Nação, o ressurgimento das identidades locais anteriormente abafadas pela nação, o aparecimento de tecnologias que permitem relativizar as distâncias, a redescoberta da qualidade de vida, do ambiente, do local, do genuíno, do típico.

Ora, as abordagens do local são um exemplo desta complexidade e das precauções que devem ser tomadas. O interesse crescente pelo «local» como objecto social e como objecto de estudo (Pinhal, 1995) não decorre de uma visão idílica e onipotente do «local». Há importantes factores em jogo no movimento designado da «territorialização», movimento que se insere no contexto de outras transformações mais profundas, das quais sobressaem a 'crise do Estado educador'; a oposição entre uma 'lógica de mercado' e uma 'lógica de serviço público' na oferta educativa ; a redistribuição de poderes entre o centro e a periferia (com fenómenos de descentralização e recentralização administrativa); as relações entre o Estado e a Sociedade; a depauperização das fontes tradicionais de financiamento (Barroso, 1996b: 9).

Em França, este movimento inscreve-se no contexto da descentralização ocorrida no início da década de 80. Tendo como pano de fundo as políticas de descentralização, Derouet considera que «a territorialização das políticas educativas não corresponde a uma entrada em força da lógica do mercado. As colectividades territoriais estão pelo menos tão preocupadas com a coesão social como com a performance» (1995: 60). No entanto, entre nós, o contexto é diferente. Discutem-se

actualmente políticas e práticas de territorialização, de autonomia e contratualização, mantendo-se a administração do Estado ainda fortemente centralizada e burocrática.

Um dos factores explicativos do actual interesse pelo local e pela territorialização das políticas e da acção educativas tem a ver com a incapacidade dos poderes públicos centrais de encontrarem soluções para os problemas do emprego, pobreza e justiça social. Como argumenta Catarino (1995):

«Por um lado, os militantes do desenvolvimento local renovam a sua motivação, face às graves dificuldades da nossa época; por outro, os detentores dos poderes tradicionais, de tipo macro, voltam-se para o plano local, não tanto por convicção profunda, mas na busca de soluções de recurso» (: 25).

E este interesse pelo local é visível não apenas do ponto de vista científico. Ele é também visível na esfera política, verificando-se na actualidade um aumento de candidatos «nacionais» aos órgãos do poder local. Estamos, portanto, perante lógicas diversas e até contraditórias. De salientar, no entanto, que elas têm em comum o interesse pelo local, como resposta à crescente complexidade dos problemas sociais e à sua também crescente visibilidade social, política e científica. Em alguns casos este interesse é dos próprios actores locais, motivando diversas formas de associativismo local e desencadeando diversos tipos de iniciativas, e, noutros casos, o interesse é do próprio Estado central, que tende a assumir-se como uma instância de regulação e mobilização do local e não o papel de reformador estrutural. O Estado central tende a assumir um papel mais periférico o parecendo conferir o papel central aos actores locais tradicionalmente periféricos.

E o mesmo se poderia dizer em relação a outros conceitos que supõem a cooperação entre actores em torno da resolução de problemas locais. Não obstante a dimensão colaborativa que lhes subjaz, estes conceitos não podem ser encarados analiticamente como sinónimos do consenso e de harmonia social. Eles implicam acordo, o compromisso, mas também a discussão, a divergência, o confronto. As próprias formas comunitárias de sociabilidade implicam processos de negociação, que são sempre conflituais. As micropolíticas estão presentes nas relações e interacções do tipo comunitário, nas quais emergem os laços afectivos, mas também o poder, a cooperação e o conflito (Blase, 1991); a regulação e a legitimidade. Como esclarece Ball (1987):

«os conflitos podem permanecer normalmente implícitos e subterrâneos, vindo à superfície ocasionalmente aquando da ocorrência de eventos ou assuntos de particular significado (dramas sociais)» (: 20).

Em síntese, o estudo das dinâmicas sociais locais no campo da educação e da formação não dispensa a crítica vigilante às políticas e às práticas que levantam a bandeira do local para aligeirar as responsabilidades do Estado e não dispensa igualmente uma mesma atitude em relação às diversas formas de dominação, controlo e manipulação que são exercidas nos contextos locais por agentes externos e mesmo por agentes que neles habitam. E, no que toca ao presente trabalho, não dispensa sobretudo uma atenção às dinâmicas geradas pelos dispositivos concretos de formação na intersecção de muitas destas tendências das políticas educativas contemporâneas.

O global está dentro do local em combinações sempre específicas, originando múltiplas formas identitárias e iniciativas locais, de natureza étnica, religiosa, cultural, linguística, etc., bem visíveis na actualidade. O local e o global são co-constitutivos, pelo que se torna necessário tomar em conjunto os actores e o sistema e dar prioridade não ao estudo das estruturas ou dos actores, mas ao estudo da acção e dos processos de estruturação dos contextos empíricos, adoptando as contingências, as singularidades, as lógicas do sistemas de acção local como questões centrais da investigação. Como afirma Boaventura de Sousa Santos,

«O conhecimento, sendo local é também total, «porque reconstitui os projectos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-o em pensamento total ilustrado. (...) É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local» (Santos, 1988: 48).

Como sustentam Charlot e Derouet (1994), a referência ao local não pode ser uma resposta, nem para o actor social nem para o investigador. Para o actor, é um projecto, definido em cada caso particular; para o investigador, é um conjunto de problemas que é necessário aprender a formular em enunciados pertinentes.

CAPÍTULO IV

UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS DE RACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Como já foi dito, embora o objecto empírico deste trabalho se constitua em torno das dimensões locais da acção social, torna-se necessário interrogá-lo com questões teóricas mais extensas que possam dar conta de algumas características estruturais da sociedade contemporânea. Entre outras, do papel do Estado e das tendências das políticas educativas e, particularmente, das condições locais da constituição do Centro de Formação em estudo, no quadro estrutural do sistema de formação contínua dos professores.

É no sentido do alargamento da problemática e da sua confrontação com a realidade empírica que trabalharemos neste capítulo. Procuraremos abordar algumas tendências que se têm vindo a instalar nos diversos sectores sociais, por influência de uma racionalidade modernizadora que se reacendeu nos anos 80, com base numa «ideologia do pragmatismo» (Correia, 1994:29), revelando, entre nós, uma conexão tardia à ideologia neo-liberal (Afonso, 1997).

Analisaremos estas tendências e o modo como podem operar nos contextos sociais e organizacionais da educação, do trabalho e da formação. Como ponto de partida da reflexão, é importante clarificar que a ideologia do pragmatismo e da modernização não é exclusiva dos sectores económico e político. Ela está instalada nos diversos sectores da actividade humana, incluindo o campo educativo e formativo, e tem amplitude mundial.

Não podemos ignorar neste trabalho as múltiplas determinações e condicionantes gerais que se reflectem nos contextos locais da acção, pois o campo da educação e da formação não é uma ilha dentro do campo social global. Ele é atravessado por um conjunto de novos fenómenos resultantes, designadamente, do aparecimento de novos actores na cena educativa, para além do Estado-Providência e do Estado-Nação; da emergência do sistema mundo e da mundialização da economia, com os consequentes apelos à competitividade, à standardização e ao consumo de massas; da diluição das fronteiras entre o educativo e o não educativo e o concomitante interesse por objectos transeducativos centrados, por exemplo, nas

relações entre educação e trabalho; e resultantes ainda da fragilização das fronteiras teóricas e disciplinares e da mutação das referências epistemológicas da Ciência (Correia, 1997a).

Propusemo-nos, por isso, realizar a investigação com base na descoincidência articulada entre uma problemática teórica extensa e um objecto empírico intenso. O objectivo principal desta secção é desocultar os pressupostos ideológicos de um registo tecnocrático que tem ganho terreno nos últimos anos mascarado de novas linguagens e fórmulas organizativas. Embora se reconheça que este registo conflitua com outros registos e se procure trabalhar essa conflitualidade no campo empírico, por enquanto realizaremos um trabalho de reflexão teórica sobre as tendências de racionalização da vida social, na actualidade.

Em Portugal estas tendências são visíveis no campo da educação e da formação e têm lugar num sistema ainda fortemente centralizado. O discurso da modernização, embora sustentado pela retórica da «urgência» de resposta aos problemas sociais e económicos – pela eficácia e pelo pragmatismo – convive paradoxalmente, na prática, com o peso e a lentidão da burocracia. Por exemplo, as políticas mais recentes de autonomia e gestão das escolas, embora se afirmem como uma condição de modernização, não tiveram a acompanhá-las políticas de descentralização do sistema educativo. Ao contrário, em França, os debates político, social e científico sobre a territorialização das políticas educativas e sobre a autonomia da escola têm tido como pano de fundo as leis da descentralização do início da década de 80.

Actualmente, a formação contínua dos professores também parece inscrever-se, em grande medida, no conjunto destas tendências de racionalização e modernização. Basta lembrar a «urgência» com que o sistema foi montado e a instrumentalidade que lhe esteve subjacente. E isso em duas lógicas: a lógica financeira, face à possibilidade de o Estado português captar e gastar os financiamentos comunitários para a formação, e a lógica do «capital humano», baseada na ideia de tornar «todos» os professores mais competitivos – através da obrigatoriedade e da ligação individual da formação à carreira – e mais preparados, enquanto recursos humanos para a modernização do sistema educativo.

1. O discurso da modernização e a ideologia do pragmatismo no campo da educação e da formação

O discurso da modernização, embora em grande parte relativo à realidade empresarial, está também presente no sector educativo. A sua análise pode elucidar as formas da emergência das lógicas empresariais e da privatização (Estêvão, 1995) no campo da educação, do trabalho e da formação. Este campo não escapa a essas tendências tecnocráticas, manifestando-se em discursos fortemente influenciados pela linguagem empresarial da competitividade e da qualidade, «irmã gémea da produtividade» (Júnior, 1995).

O discurso das «escolas de referência», dos «centros de referência», etc. pode ser considerado um exemplo da transposição do discurso da qualidade para o campo educativo. Esses discursos e outras linguagens importadas do sector empresarial e, sobretudo as tendências que elas podem gerar no campo educativo, designadamente as tendências associadas à ideia de competitividade, não podem ser ignorados nesta análise.

Os anos 80 têm sido apontados por muitos autores como os anos da reactualização das perspectivas tecnocráticas no universo educativo. Vários factores, como a globalização e a mundialização da economia e os seus efeitos económicos, sociais e culturais; a construção da União Europeia e a preocupação dos países membros com o cumprimento dos critérios de convergência, com a adesão à moeda única e com o acompanhamento do pelotão da frente, etc. têm colocado a competitividade e o rigor económico no centro das preocupações dos governos. Os diversos países passaram a assumir como objectivo prioritário a competitividade económica e esta prioridade contaminou todos os sectores sociais. No sector educativo, assistiu-se, também, a uma acentuação do discurso da modernização, passando as políticas educativas a incluir referências oriundas da lógica económica e empresarial. Como refere Licínio Lima (1996a):

«Um pouco por toda a parte se têm feito sentir os efeitos do triunfo de uma formação profissional dominada pela “cultura de empresa” e pela criação de “vantagens competitivas” na economia, das lógicas produtivistas, de um conceito de “empregabilidade” altamente individualizado e insularizado, de uma definição do educando adulto subordinada ao conceito de consumidor» (: 4).

Segundo o autor, o campo da formação de adultos continua a ser dominado

por estas perspectivas neo-liberais e algumas tentativas de mudança têm-se limitado à organização de «romagens em dias internacionais ou em anos europeus em que, verdadeiramente nada temos para comemorar» (id.: 5).

Em trabalhos recentes, vários autores têm chamado a atenção para estas tendências, que se têm (re)conceptualizado e (re)actualizado nos últimos anos no sistema produtivo-organizacional e na administração da educação. Em Portugal, estas análises referem-se, em grande medida, às políticas da reforma educativa que se seguiram à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Entre outros, Afonso (1997); Correia (1994); Stoer (1994); Lima (1994a e 1995); Correia, Stoleroff e Stoer (1992); consideram que as políticas educativas têm evidenciado, a partir da década de 80, um deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização, numa lógica neo-liberal. Em Portugal, esta lógica tem-se manifestado essencialmente como uma retórica que tem convivido com práticas centralizadas e burocráticas. No caso da formação contínua dos professores isso é bem claro. A retórica da formação como instrumento de modernização convive com práticas cuja essência é o controlo burocrático das carreiras dos professores.

A lógica neo-liberal assumiu um lugar central na formulação de alternativas à crise dos sistemas educativos. Tal aconteceu, num primeiro momento, através da utilização de instrumentos de macroplanificação, como as grandes reformas educativas promovidas pelo Estado providência, ou pelo Estado educador (Charlot, 1994). Num segundo momento, o Estado – um Estado dito regulador – preparou a sua própria retirada, através da valorização de mecanismos de microregulação e apelando à responsabilizando da sociedade civil para a procura de soluções sociais e educativas. Em nenhum destes momentos, porém, o Estado deixou de se assumir como um «Estado modernizador». Tanto o «Estado reformador», como o «Estado tranquilizador» (Carvalho, 1995) têm conduzido, através da retórica e da lógica neo-liberal, ao abandono das preocupações relacionadas com o aprofundamento da cidadania e da lógica democrática, em favor de uma «racionalidade produtiva» na educação (Júnior, 1995: 24). Ou, como sustenta Correia, 1996a:

«O discurso político (...) já não busca a sua legitimidade nas referências à democracia, ao combate às desigualdades sociais, ou ao aprofundamento da democracia, mas adoptou uma “linguagem” onde as referências à modernização, ao reforço das ligações entre a escola e o trabalho e ao desenvolvimento tecnológico desempenham seguramente um papel mais estruturador» (:3).

Correia, Stoleroff e Stoer (1992) delimitam e analisam vários aspectos reveladores de uma subordinação da política educativa dos anos 80 às políticas industrial e económica, em detrimento das preocupações democratizantes da década anterior, fenómeno que os autores designam de «empresarialização» da educação.

Ora, a ideologia do pragmatismo constitui uma das mais fortes bases de sustentação deste discurso da modernização, que anseia tornar o sistema educativo e as escolas tão «eficazes», «produtivas» e «competitivas» como o sistema económico e as empresas. A ideologia do pragmatismo legitima esse discurso com os argumentos do tipo «É necessário!»; «É imperioso!»; «É urgente!», num tom imperativo, apelativo e mobilizador, procurando obter a adesão acrítica e irreflectida às suas propostas. Trata-se de um pragmatismo legitimador de políticas públicas formulado em nome da urgência da modernização e do progresso, e em nome da eficácia, da eficiência e da competitividade, procurando convencer que reside neste pragmatismo e imediatismo a solução urgente e eficaz para os problemas sociais. Em Portugal, este pragmatismo pode ter sido usado também para recuperar «com urgência» do atraso em que se encontrava, rumo à modernização e à competitividade.

É esta retórica apelativa e sedutora que tem fundamentado nos últimos anos o elogio e o apego aos princípios neo-liberais. Tendo emergido nos países centrais, os valores neo-liberais, que apelam ao individualismo, à competição e à emulação, têm vindo, com a globalização, a tornar-se hegemónicos nos discursos da educação, da formação e do trabalho.

Para além destes factores, a crise da racionalidade cognitiva que atravessa o campo da produção científica constitui mais um motivo para a reafirmação da racionalidade instrumental. Esta passa a fundamentar-se no pragmatismo e na urgência de resposta à crise que se instalou no campo educativo a partir dos finais dos anos 60, ocultando, assim, as suas dimensões ideológicas. São consequências disso as políticas de flexibilização do emprego, a valorização das valências instrumentais da Ciência e a aceitação acrítica das dimensões gestionárias dos discursos pedagógicos. Como lembra Correia, o discurso da modernização é particularmente eficiente na ocultação dos efeitos produzidos, confundindo democraticidade com *management* participativo.

Esta ideologia do pragmatismo, do tipo «*the one best way*», confere novas bases de legitimidade à racionalidade instrumental, agora mais insinuada e

dissimulada, transmutando-se, nos tempos mais recentes, de um registo impositivo da autoridade para um registo mais apelativo baseado na afectividade e no sentimento. Estamos, portanto, perante formas compósitas de exercício do poder, nas quais a questão da liberdade e do constrangimento, da dependência e da autonomia, adquirem maior complexidade. As próprias estruturas tecnocráticas tendem a apoiar-se em várias lógicas, misturando nos seus discursos normativo-instrumentais uma retórica de racionalização e uma retórica cooperativa-participativa-democrática.

Estes modelos de organização não diferem muito, afinal, dos modelos *taylorista* e *fordista* dos princípios do século, pois, o que continua a estar em causa é essencialmente mesmo: a instrumentalidade, com vista ao aumento da produtividade. Paradoxalmente, a retórica da modernização é contemporânea de alguns discursos que têm vindo a debater o pós-modernismo. Como refere Lima (1994a), na actualidade "debate-se o pós-modernismo mas, em simultâneo, discutem-se políticas de modernização e debatem-se reformas que instituem a racionalização, a optimização e a eficácia como elementos centrais" (Lima, 1994a:121). Ao mesmo tempo que uns proclamam o fim do taylorismo, anunciando fórmulas redentoras de organização do trabalho, assiste-se à emergência de perspectivas neo-taylorianas, cujas propostas se baseiam no esquecimento de alguns dos mais importantes postulados taylorianos travestidos de novos conceitos, tecnologias e objectivos. Estas perspectivas actualizam-se num discurso da modernização que pressiona no sentido da introdução das lógicas empresariais no campo educativo.

Para uma melhor compreensão destas lógicas, analisaremos a seguir as fórmulas organizacionais em que elas se sustentam.

1.1. As fórmulas organizacionais normativas: todas diferentes, todas iguais

Neste ponto analisaremos um debate central das sociologias do trabalho e das organizações. É o debate do (pos/neo)taylorismo/fordismo travado entre os que proclamam o fim do taylorismo e do fordismo e os que chamam a atenção para as suas manifestações no presente. Os autores que sustentam a tese da reactualização das perspectivas neo-taylorianas/fordianas baseiam-se nas manifestações mais ou menos visíveis ou mitigadas das ideologias da modernização e da racionalização no

sistema produtivo-organizacional. Para estes, as novidades correspondem essencialmente a invenções terminológicas de algumas escolas que parecem «sofrer de amnésia, ou até de regressão teórica» (Alaluf e Stroobants, 1994:53).

Marcelle Stroobants (1994) considera que se existe alguma novidade em matéria de organização do trabalho e de gestão da produção ela reside menos na maneira de fazer que na maneira de ver e de conceber o sistema produtivo-organizacional. As transformações baseiam-se mais na representação social e científica; nas interpretações e nos discursos, do que na própria natureza e conteúdo do trabalho. A retórica de mudança que sustenta essas transformações é na sua essência normativa e apelativa, estando sobretudo empenhada na mobilização dos trabalhadores para a participação e para a responsabilização, mas, no sentido apenas da «participação-colaboração» ou da «participação-coesão» (Lima, 1994a:131). O objectivo que tem em vista não é a cidadania e a participação democráticas, mas a adesão instrumental e consensual dos trabalhadores, de modo a garantir a eficácia, a eficiência e o aumento da produtividade, obsessões tipicamente taylorianas.

É essencialmente esta instrumentalidade que tem persistido desde os modelos clássicos de organização do trabalho até às correntes contemporâneas da gestão, podendo embora nestes casos surgir com as suas características específicas metamorfoseadas por efeito de uma «reconceptualização» ou «ressemantização» (Lima, id.: 127). Como adverte Stroobants,

«o taylorismo não deixa de renascer das suas cinzas. Cada argumento que proclama o seu fim expõe-se a encontrar um sinal da sua sobrevivência» (Stroobants, 1993:33).

Como argumenta a autora, o taylorismo e o fordismo não só sobrevivem no presente como parecem fortalecidos por um «passado recomposto». Nesta recomposição entram elementos diversos das teorias das relações humanas, da contingência, do desenvolvimento organizacional, etc. A cooperação e a flexibilidade, por exemplo, não constituem condições de anulação da divisão do trabalho – princípio tipicamente taylorista – pois representam mesmo algumas das suas modalidades mitigadas. Os «novos» modelos de organização do trabalho, baseados em conceitos como autonomia, participação, responsabilidade, polifuncionalidade, etc., procuram impor-se em alternativa ao taylorismo, quando na prática nunca foram aplicados estritamente os seus princípios. Uma análise atenta destes novos conceitos

exige, portanto, o estudo dos seus pressupostos e os sentidos da sua utilização. Isto porque o taylorismo não representa apenas um modelo. Trata-se, essencialmente, de uma doutrina; de uma ideologia.

Portanto, o taylorismo não é um «arquétipo fossilizado» (Stroobants, 1994:70), como parecem fazer crer os defensores desses «novos» modelos. É uma doutrina que se mantém viva, quer nas «abordagens tecnocráticas» suas derivadas, quer nos «percursos liberais» iniciados com as experiências de dinâmica de grupos (Ortsman, 1984). Estas, embora se tenham afirmado em oposição às abordagens tecnocráticas, procurando favorecer a expressão livre das ideias, dos sentimentos e das emoções, tiveram igualmente subjacente uma agenda de racionalização e de controlo. Desde o taylorismo, como «apogeu da tecnocracia», passando pela relações humanas, como «tecnologia disfarçada», até ao «último trunfo tecnocrático» representado pelo enriquecimento individual das tarefas, as novas fórmulas não diferem muito das anteriores (Ortsman, 1984). Segundo o autor, mesmo algumas técnicas gestionárias mais recentes, como o «grupo de auto-formação» e as «técnicas de desenvolvimento das organizações» – as primeiras como «resposta liberal» e as segundas como «apogeu do liberalismo» – não alteraram substancialmente a organização do trabalho. Ortsman defende que:

«O taylorismo, o movimento das relações humanas e o enriquecimento individual das tarefas, por correcções sucessivas, procuraram sobretudo manter um mesmo estado de factos: o controlo do homem no trabalho, a sua submissão a uma “ordem” que não lhe compete discutir» (:15).

A «descentralização produtiva», a «cultura de empresa», o «projecto de empresa» constituem algumas dessas fórmulas que se inserem na linha de racionalização do trabalho. Incidindo em grande medida sobre aspectos informais e motivacionais, algumas destas formas gestionárias correspondem a tentativas mais dissimuladas de racionalização e de controlo, procurando formalizar o informal e deste modo manipular mais subtilmente os trabalhadores. Os defensores das novas correntes e das propostas modernas de organização do trabalho advogam que a hierarquia e as normas taylorianas, bem como o trabalho em série da cadeia fordiana, são fórmulas já ultrapassadas, sustentando que o trabalho agora é mais complexo, mais abstracto e faz apelo a uma maior capacidade de iniciativa e criatividade. Estas ideologias transformam-se, implícita ou explicitamente, no “«código persuasivo de conduta dos membros da organização» (Júnior, 1995:30), fazendo recair a aposta na

gestão dos recursos humanos, de modo a fomentar a sua participação e responsabilização individual.

Em síntese, na actualidade, o «taylorismo rememorizado» (Friedberg, 1993), e «assistido por computador» (Correia, 1996a:13) manifesta-se em novos princípios e fórmulas de organização. A «humanização do trabalho»; os «grupos semiautónomos de produção»; os «círculos de qualidade», etc., que foram objecto de grande entusiasmo no início dos anos 80 em França, apoiam-se em grande medida num raciocínio organizacional normativo e prescritivo, tendo essencialmente como objectivo a produção de ideologias racionais ou narrativas racionalizadoras (Lima, 1994a). Como sustenta Licínio Lima, estas narrativas não deixaram de ser produzidas e actualizadas em modelos racionais, desde as teorias clássicas às mais recentes correntes da gestão. É o caso da gestão da Qualidade Total (Júnior, 1995):

«A gestão da Qualidade Total é um conjunto articulado de elementos da Escola das Relações Humanas, da abordagem sistémica da administração e da cultura organizacional. Relacionando aspectos psicológicos motivacionais com variáveis de clima organizacional, esta teoria produz um sistema de valores que conjuga os valores pessoais de seus funcionários com os valores dos produtos da empresa, no qual a qualidade ocupa lugar de destaque» (Júnior, 1995:30).

Estas novas fórmulas, que se dizem em ruptura com o fordismo-taylorismo, têm-se difundido nos últimos anos em torno das ideias do management social, pretendendo fazer da gestão dos recursos humanos a chave da competitividade. Os objectivos destes modelos são os mesmos; os meios é que são aparentemente diferentes. A instrumentalidade já não é obtida através da autoridade e da coerção, mas através de outras formas mais subtis de manipulação, com apelos ao domínio afectivo e emocional. Neste sentido, é menos coerciva, mas mais apelativa, obtendo, assim, os mesmos, senão melhores, resultados. O aumento da produtividade passa a resultar não de uma exigência explícita dos chefes, mas da adesão dos trabalhadores a uma linguagem doce da qualidade, da excelência, da referência, etc., ou da adesão a uma linguagem bélica, que convoca explicitamente conceitos de concorrência, agressividade, conquista de mercado, eliminação dos concorrentes, etc., procurando envolver os trabalhadores num processo de emulação permanente.

Algumas das novas práticas têm sido designadas por alguns autores como a emergência do «modelo da competência» (Zarifian, 1988) e têm sido apresentadas como alternativa ao tradicional modelo da qualificação, que segundo alguns está

arreigado ao taylorismo e ao fordismo. No entanto, os traços fundamentais deste «novo» modelo aconselham pelo menos alguma prudência em relação às suas proclamadas potencialidades inovadoras.

1.2. O modelo da competência e da carteira de competências

No campo da formação, a ideologia do pragmatismo surge associado às ideologias desenvolvimentistas dos recursos humanos e à teoria do capital humano, procurando estabelecer uma relação de causalidade entre formação e modernização, de modo a obter adeptos competitivos para a sociedade competitiva em que vivemos. O operário especializado, simples executante, é substituído pelo operador polivalente e autónomo; a desqualificação dá lugar à organização e à formação qualificantes; todas as competências são mobilizadas para melhorar a gestão da Qualidade Total. No entanto, estas ideologias racionalizadoras pouco alteram aos modelos anteriores; apenas recombina os seus elementos em fórmulas mais atractivas.

Claude Dubar (1996) refere-se a algumas características do «modelo da competência». O autor define cinco elementos que se combinam para formar este modelo:

- as novas formas de recrutamento, privilegiando o «nível do diploma» em detrimento de todos os outros critérios;
- a valorização da mobilidade e da carreira individualizada;
- os novos critérios de avaliação, pondo a tónica nas «competências de terceira dimensão», que não são nem habilidades manuais, nem conhecimentos técnicos, mas qualidades pessoais e relacionais – responsabilidade, autonomia, trabalho em equipa – consideradas cada vez mais factores de mobilização e condição de eficácia;
- a incitação à formação contínua, que constitui um instrumento fundamental do «novo dispositivo de mobilização» que é a formação;
- o pôr em causa, directa ou indirectamente, os antigos sistemas de classificação, fundados sobre os «níveis de classificação» definidos por negociação colectiva, e a multiplicação de fórmulas de individualização dos salários.

O autor considera que este «modelo da competência» partilha as mesmas referências do sistema escolar e sobretudo os mesmos modos de selecção e socialização. A empresa é transformada numa instância de socialização que assegura ao mesmo tempo a «mobilização» dos assalariados para os seus objectivos e a matriz dos critérios de reconhecimento identitário. Nesta perspectiva, a noção de competência traduz o carácter fortemente individualizado dos critérios de reconhecimento, que devem permitir recompensar cada um segundo a intensidade do seu empenhamento subjectivo e as suas capacidades «cognitivas» para compreender, antecipar e resolver os problemas da sua função, que são também os da sua empresa.

Alaluf e Stroobants (1994) fazem a caricatura do conceito de competências, acentuando esta dimensão fortemente individual do conceito, isto é, do *homo competens* e da sua «carteira de competências»:

«Com o taylorismo, afirmava-se a figura do *homo economicus*, ou seja, a de um operário racional, guiado pelos seus interesses - maximizar a remuneração. Sob a égide das relações humanas, emerge uma espécie de *homo sociabilis*, movido por uma 'lógica dos sentimentos'. Actualmente, surge o *homo competens*, cujo comportamento seria motivado pelo enriquecimento da sua 'carteira de competências'» (:50).

A lógica das competências tem subjacente a ideia da carência e inadequação da formação dos trabalhadores às funções que realizam, mobilizando por isso o discurso da importância e da necessidade da formação como condição de aquisição de competências para a melhoria do desempenho e do aumento da produtividade e da qualidade. Esta lógica apoia-se numa «constelação ideológica referida e sistematizada como um ortodoxia qualificacionista/adequacionista (Antunes, 1996: 93), dando origem a formações adaptativas e instrumentais, visando a adaptação à posteriori do indivíduo às mudanças técnicas. Estas formações permanecem, assim, «duplamente exteriores às evoluções cognitivas dos indivíduos e às evoluções sociais das organizações» (Dubar, 1990:105). Trata-se, portanto de uma concepção de formação que parte da distinção entre conceptores e executores, numa visão tecnocrática dos processos formativos.

Esta visão, tendo subjacente uma lógica de mercado como mecanismo de regulação social, gera formas diversas de responsabilização individual. Fazendo apelo a um conjunto de valores institucionais, estes modelos procuram promover a unidade

dos trabalhadores através de um processo administrativo cujo objectivo é a missão da empresa, articulada com a estrutura e o movimento do mercado.

Dentro desta lógica pode ser referido, também, um conjunto de práticas discursivas dos últimos anos, profundamente apelativas e mobilizadoras, que têm posto a tónica mais no desempenho individual que no desempenho colectivo; mais nas competências técnicas e cognitivas que na reflexão, comunicação e colegialidade dos professores. Entre outros exemplos podem referir-se as modalidades actuais da formação contínua obrigatória e a sua articulação instrumental com a progressão individual na carreira; a linguagem administrativa e bancária dos créditos e do financiamento; as tendências para a especialização e para a diferenciação horizontal e vertical; as tendências para a avaliação do desempenho e do mérito individual, as lógicas de competitividade que emergem em torno dos projectos educativos de escola e da área-escola, enfim, todo um discurso que se procura legitimar numa ideologia da excelência.

Mas esta ideologia da excelência, como salientam Aubert e Gaulejac (1991); Aubert e Pagès (1989); Pagès et. al. (1984) tem penosos custos psicológicos para os trabalhadores, que vêm o seu trabalho intensificado não necessariamente pela maior quantidade de trabalho, mas sobretudo pela maior pressão psicológica a que são sujeitos por esses discursos apelativos e mobilizadores. No campo educativo, esta ideologia opera com os conceitos de eficácia, eficiência, qualidade (Barroso, 1997b), com implicações diversas na actividade das escolas e dos professores.

Transposta para o campo educativo, esta ideologia gera uma tendência para uma maior valorização do aparato e da aparência na actividade escolar, centrado na actividade individual dos professores e em formas diversas de competição, em detrimento do trabalho cooperativo realizado e reflectido colectivamente. A adesão funcional à retórica mobilizadora da reforma educativa pode até fazer esquecer os próprios alunos, envolvidos que são os professores numa competitividade exacerbada, alimentada pela ideologia da eficácia, da eficiência e da qualidade. Perante estas ambiguidades, a quantidade de trabalho – que muitas vezes é referida como qualidade do trabalho – tende a ser encarada pelos próprios professores em sentidos muito diversos. A «qualidade» tanto pode ser encarada como um instrumento de legitimação da escola e do seu corpo docente como fonte de reconhecimento e segurança individual ou como manifestação de profissionalismo.

1.3. Formação e profissionalização: o discurso da acumulação

Do mesmo modo como se procedeu à análise da retórica da modernização, analisaremos agora as ambiguidades do discurso da profissionalização docente. Procuraremos, sobretudo, reflectir criticamente sobre a relação de causalidade que tende a ser estabelecida entre a profissionalização e a formação, numa lógica aditiva e carencialista, ignorando as múltiplas condicionantes que estão em jogo. Tanto mais que este discurso da acumulação – «mais» formação corresponde a «mais» profissionalização – estabelece uma separação entre formação e trabalho, fazendo da formação o tempo e o espaço do ensino e da aprendizagem e o trabalho o tempo e o espaço da sua aplicação.

Michael Apple (1986, 1989, 1996) estabelece uma relação entre as tendências abordadas nos pontos anteriores e as formas da sua reconstrução na escola e na actividade docente. Como considera o autor, devido à actual crise estrutural nas esferas económica, cultural e política da vida social, os elementos básicos utilizados para organizar e controlar o processo educativo na nossa sociedade – divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, divórcio entre teoria e prática, etc. – estão a ser reconstruídos na escola em formas complexas e paradoxais. E, «embora se fale muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização» (Apple e Jungck, 1990: 149).

Estes autores referem-se não apenas às dependências tradicionais dos professores em relação aos poderes públicos estatais, mas também às novas dependências em relação aos especialistas e às suas prescrições, acentuando a separação entre concepção e execução no campo educativo. Popkewitz (1994) e Popkewitz e Pereyra (1992) chamam também a atenção para as metáforas de mercado que invadem o universo educativo e para as estratégias levadas a cabo para racionalizar e normalizar o trabalho e a formação dos professores. Estas estratégias incorporam «uma retórica sobre a profissionalização, que é utilizada como um conceito manipulador e demagógico» (Popkewitz e Pereyra, 1992:36). Esta retórica considera de forma simultânea e indiscriminada a profissionalização como uma categoria analítica – que permite descrever cientificamente o desenvolvimento de uma «profissão» – e como um programa de reforma político e normativo.

Procuraremos, portanto, fazer aqui uma clarificação de perspectivas e abordagens do conceito da profissionalização dos professores detendo-nos um pouco sobre os seus pressupostos e características.¹⁶

As concepções funcionalistas da profissionalização baseiam-se em determinadas características estáticas e objectivas para a definirem e é com base nessas características que discutem se a actividade docente é ou não uma verdadeira profissão. Regra geral, os termos de comparação são as profissões liberais, com as suas características básicas definidas em torno do ideal de serviço e do saber profissional específico que as legitimam cientificamente. A posse de um saber especializado e de uma linguagem esotérica; o controlo de admissão dos membros pelos próprios profissionais; a existência de um código de conduta profissional; a liberdade de exercício da profissão; a existência de associações profissionais autónomas e o exercício da actividade em condições materiais compatíveis são algumas dessas características atribuídas às profissões liberais, com base nas quais os sociólogos funcionalistas definem um tipo-ideal das profissões. Ao ser confrontada com este tipo-ideal e não reunindo integralmente os critérios de definição, a actividade docente passou a ser designada, à luz dessas perspectivas, por «sub-profissão», «pseudo-profissão», «profissão marginal», «quase-profissão» ou «semi-profissão», tudo termos com conotações redutoras ou negativas para designar as realizações imperfeitas do modelo de análise.

Entre outros autores, Etzioni (1969) considera que os professores não são verdadeiros profissionais, tal como os enfermeiros e os trabalhadores sociais, devido ao facto de trabalharem em grandes organizações burocráticas e de haver um grande número de membros e uma forte proporção de mulheres. Nesta acepção, não estaríamos perante a consagrada profissionalização dos professores mas sim perante uma semi-profissionalização, sem condições de aceder ao seu estado pleno.

Interpretando os processos sociais como processos lineares e deterministas, as correntes funcionalistas consideram que a modernização e a profissionalização andam de mãos dadas e, nesse sentido, muitos autores dessas correntes afirmam que a profissionalização é não só desejável como inevitável. Para estes, os professores são considerados, portanto, em vias de profissionalização. Estas correntes utilizam o

¹⁶ Raymond Bourdoncle realizou um importante trabalho de síntese sobre estas perspectivas. Cf. Bourdoncle (19991 e 1993).

mesmo modelo de análise e divergem apenas quanto aos destinos que prefiguram para os professores. Enquanto uns afirmam sem hesitações que o ensino não é nem poderá ser mais do que uma semi-profissão, outros defendem que os professores se tornarão verdadeiros profissionais. Porém, esta última assunção é formulada no condicional. O professor atingirá a profissionalização se se tornar um «clínico da aprendizagem»; um «prático reflexivo», etc., devendo para tal possuir uma formação de alto nível e ser capaz de autonomia e responsabilidade.

Este discurso normativo não se limita apenas à afirmação de que «É urgente!»; «É necessário!»; «É imperioso!», como também produz a afirmação do que é desejável, baseando os seus argumentos na esperança e na crença da vinda de um novo professor – um super-professor, capaz de resolver individualmente todos os problemas educativos e sociais. O que caracteriza esta perspectiva é, portanto, a normatividade e a consensualidade dos seus pressupostos. Considerando a profissionalização como uma categoria natural ignoram a sua historicidade e a conflitualidade que lhe subjaz enquanto construção social.

Há, por outro lado, vários autores que se têm debruçado sobre a profissionalização com um olhar mais crítico, sublinhando quer a relatividade socio-histórica do conceito quer as suas conotações ideológicas. Estas perspectivas, mais vigilantes e críticas, submetem também à análise os processos de racionalização do seu trabalho e de desqualificação da sua actividade, por efeito da desvalorização dos seus saberes e experiências e pela imposição de saberes construídos à sua margem pelos teóricos e especialistas da educação; os interesses e os efeitos da indústria do ensino e de outros meios de tecnicização uniformizante da actividade pedagógica e organizacional, as condições físicas e humana de trabalho.

A racionalização dos processos de trabalho dos professores está em grande medida associada ao florescimento da indústria do ensino, produzindo efeitos tecnicizantes e uniformizantes na acção pedagógica. Além das prescrições legais e administrativas, que pressionam no sentido da standardização da actividade docente, existe uma vasta gama de materiais pré-programados, como os manuais escolares, as planificações, as fichas de trabalho, os testes de avaliação, etc., que remetem os professores para a mera execução técnica retirando-lhes os meios de concepção e reflexão. Como considera Correia (1997b), a indústria do ensino tende a instituir-se como um «contra-poder», e, para além de matizar, limitar e regular o

poder do Estado, tende a definir quer o conteúdo do ofício do professor, quer o ofício do aluno. Os manuais escolares transformam-se, assim, em «guias de ensino», fazendo a prescrição das normas curriculares (ditas, agora, flexíveis) e convertendo o professor numa espécie de administrador:

«Desde o momento em que o controlo técnico - quer dizer, as estratégias empresariais se incorporam como o melhor expoente da maquinaria avaliativa-pedagógica-curricular, o professor converte-se em algo parecido a um administrador» (Apple, 1986:158).

Convertido num gestor de manuais escolares e de outros materiais didácticos pré-programados, o professor tende a orientar a sua actividade pelos critérios da eficácia e da eficiência funcional. A lógica do trabalho individual ganha assim primazia sobre a lógica do trabalho colectivo, diminuindo os contactos com o campo profissional e destruindo as formas de sociabilidade profissional. Com efeito, num quadro racionalizado e hierarquizado, os professores tendem a relacionar-se mais com a hierarquia do que com os seus colegas. Assumindo-se como administradores ou gestores de meios técnicos, os professores não só não interagem como tendem a pensar que o vasto leque de opções técnicas é o sinal da sua profissionalização.

Face às diversas lógicas individuais de controlo técnico e burocrático, nas quais se inserem as normas reguladoras da progressão na carreira e do modelo formal da formação contínua dos professores, estes podem tender mais para a execução e obediência às normas burocráticas do que para a reflexão emancipatória. É o que nos mostra um estudo sobre as culturas profissionais dos professores. Telmo Caria (1995) analisou a forma como os professores reagiram à implementação da reforma educativa, concluindo que um dos traços culturais da profissão é a subordinação formal ao Estado central, subordinação essa que é visível no uso frequente da categoria social «eles»:

«É uma entidade que aparece quase sempre nos discursos quotidianos sobre a reforma, referindo-se, nalguns casos, em concreto aos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação mas, noutros casos, aparentemente, a uma entidade abstracta sobre a qual ninguém conhece muito bem os seus desígnios, ninguém sobre "eles" tem controlo mas que aparentemente é capaz de a todos controlar» (: 336).

Segundo o autor, os vazios e as zonas de incerteza, provocados pela nova legislação, são vistos como «armadilhas» ou «distracções momentâneas» e não como espaços de poder formal ou informal a usar. Isto deve-se, em grande medida, a um processo cultural de não participação, passividade e conformismo - o centralismo

burocrático (Formosinho, 1986) – em que «o sistema cultiva uma margem de ambiguidade acerca das área onde se pode inovar», ambiguidade essa que é acrescida «pela dificuldade de saber o que no sistema é simplesmente tolerado, o que só acontece por falta de controlo aperfeiçoado e o que é aceite» (Formosinho, 1984: 105).

Como reconhece Apple (1986), o momento actual não é bom momento, ideológica e economicamente, para que os professores se comprometam em resistências. O designado modelo da competência e as tendências para a diferenciação e hierarquização dos professores, bem como os mecanismos de avaliação do desempenho e do mérito individual, estimulam sobretudo a competição e tendem a reduzir a colegialidade ao mero cumprimento administrativo das reuniões escolares. Para além disso, a precaridade do emprego de muitos professores, que se encontram na situação de «contratados», tendem também a gerar uma atitude submissa. Neste contexto, os fenómenos de desqualificação, racionalização e dependência tendem a ser ignorados face à importância crescente de outros conceitos, como, carreira, salários, cargos e funções especializados, etc.

O controlo técnico e burocrático realizado por estas lógicas gera processos de desqualificação e requalificação. A requalificação é operada, por exemplo, pelos procedimentos da formação de natureza racional-formal, pelos quais os saberes da experiência dos professores tendem a ser reciclados nos moldes escolares e os processos formativos a transformar-se num artifício administrativo. Esta visão tecnocrática transforma os processos formativos em actos de transmissão de saberes estranhos ao campo profissional. A desqualificação operada por estes processos, que despojam os professores dos seus próprios campos, forçam os professores a apoiar-se, cada vez mais intensamente, em ideias e métodos que lhes proporcionam os especialistas.

Encontramo-nos aqui perante uma questão central do debate da profisisonalização docente – a questão dos saberes profisisonais – mormente quando se pretende estudar a problemática da formação. Alguns autores têm sublinhado a especificidade de algumas actividades como a dos professores. A ambiguidade reside, no entanto, na definição do que são considerados saberes profissionais. Várias concepções sobre os professores têm enfatizado esta dimensão do saber como definidora da actividade profissional docente. Concepções do professor como

«prático reflexivo»; «actor prático racional»; «investigador que ensina»; «intelectual crítico», etc., e conceitos como «reflexão», «criatividade», «inspiração», têm sido utilizados para definir o que estes sociólogos consideram mais característico da actividade docente.

Para estes sociólogos, o que define a profissionalização é a capacidade do professor para agir em situações complexas de grande imprevisibilidade e imediatividade. Fala-se por isso em saberes complexos e saberes compósitos. Schon (1992) utiliza o conceito de *saber em acção*, pretendendo assim chamar a atenção para outras concepções dos saberes diferentes das concepções funcionalistas que associam a ideia da profissionalização à posse de um conjunto reificado de saberes científicos e técnicos.

Historicamente, a escolarização dos saberes conferiu legitimidade às profissões. Os saberes do ofício, experienciais, foram desvalorizados, por serem considerados conjunturais, e os saberes escolares – estes considerados transponíveis – passaram a constituir uma das mais sólidas bases de legitimidade das profissões (Petitat, 1982). Consolidou-se, neste sentido, uma tendência para reconhecer legitimidade às profissões que possuíssem um saber especializado de alto nível, isto é, um saber escolar, exterior ao trabalho e aos saberes da experiência. Coloca-se, todavia, aqui, o problema das instâncias e dos mecanismos de produção e de utilização dos designados saberes profissionais. O problema da separação entre concepção e execução, tipicamente taylorista, também se coloca em relação a esses saberes. Ao serem desapossados dos seus saberes práticos, experienciais, pelos discursos ditos científicos que imperam no campo da formação da formação contínua, os professores são também desautorizados por esse discurso considerado o único legítimo. As políticas e as práticas de formação constituem-se, por isso, como questões importantes da investigação empírica, no sentido da análise das diversas lógicas da acção.

2. A lógica individual e instrumental induzida pelo sistema de formação contínua

2.1. *As normas e as práticas*

Nesta secção procederemos à análise empírica das práticas de formação do Centro em estudo, tendo como pano de fundo a discussão teórica que realizámos anteriormente. O objectivo desta análise é proceder à desocultação da instrumentalidade dos discursos que nos últimos anos se têm acercado do sector educacional, das escolas e dos professores, por diversas formas, incluindo esta via da formação, e dos seus efeitos nos sistemas locais da acção. Com efeito, neste campo da formação contínua, como noutros domínios, embora abundem os discursos retóricos da autonomia, ela é na prática bastante limitada. Sobretudo porque o sistema educativo quer que as escolas mudem sem se mudar a si próprio, isto é, produz uma retórica de autonomia, mas mantém as suas práticas burocráticas e centralistas.

De acordo com o regime jurídico, os centros de formação de associação de escolas são entidades formadoras com autonomia pedagógica, mas, na prática, dependem da Escola-Sede, das regras da acreditação, do financiamento, da creditação, da lógica da oferta e da procura. Estas dependências não impedem, mas criam fortes obstáculos à emergência de outras lógicas de formação:

«Na situação actual é uma **autonomia tutelada**; é uma **autonomia constrangida**. Na prática, a gente só tem **autonomia pedagógica para realizar cursos em moldes pré-definidos**: cursos de formação, seminários de formação, etc. Claro que mesmo a esse nível é possível, se calhar, inovar ao nível da formação, não é? **É possível inovar ao nível da formação, só que, digamos, o calendário anual de acesso ao financiamento; a burocratização que existe ao nível da acreditação da formação contínua torna isso difícil**» (Ent., MANUEL, 1997).

O sistema de formação contínua que estamos a analisar é um sistema formal-legal, actualmente hegemónico, que decorre da articulação entre a formação contínua e a carreira docente, instrumentalizada pela necessidade dos professores frequentarem acções de formação para obterem «créditos» para progredirem nos escalões da carreira. Criado através do Dec.-Lei nº 249/92, este sistema resultou de um longo processo de debates e hesitações e, não obstante as referências contidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, o processo não teve continuidade

imediate na reforma educativa iniciada com esta Lei.

Em 1990 surgiu uma tentativa do governo de regulamentação da formação contínua preconizando um modelo estatista e centralista, conforme foi classificado pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 5/90). Decorridos dois anos foi publicado o actual regime jurídico, que parece ter seguido as recomendações desse parecer, definindo um modelo baseado na concertação social. Para palco desta concertação criou o Conselho Coordenador da Formação Contínua, que viria a ser extinto em 1994 pelo Dec.-Lei nº 274/94, depois de várias polémicas derivadas da não acreditação de acções de formação da FNE pelo Conselho Coordenador. Estas polémicas envolveram o presidente do Conselho, Bártolo Paiva Campos, a presidente da FNE - Federação Nacional dos Sindicatos da Educação, Manuela Teixeira, e a ministra da educação, Manuela Ferreira Leite. O resultado foi a substituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua (órgão de concertação social) pelo Conselho Científico-Pedagógico da formação Contínua, passando este a ser composto por personalidades nomeados pelo ministro da educação. Na perspectiva do director do Centro em estudo,

«O primeiro regime jurídico era mais flexível e ia mais de encontro a uma formação centrada e ditada pelas entidades formadoras. No segundo regime jurídico víamos - era claro, até pelo perfil da ministra que tínhamos - que ia numa lógica de definição pela administração das linhas da formação contínua, nomeadamente, das prioridades. Não direi das necessidades, porque não era muito explícito, mas também ia nesse sentido, isto é, no sentido da definição dos domínios da formação que depois se vinham a concretizar ao nível do regulamento do FOCO» (Ent., MANUEL, 1997).

Para além destas alterações ao regime jurídico, ocorreram ainda outras. Uma em 1993 (Lei nº 60/93) e a mais recente, através do Dec.-Lei nº 207/96:¹⁷

«No actual regime jurídico, que de alguma maneira retomou os caminhos do primeiro, do de 92, ficou-se aquém do ante-projecto (...). Houve uma regressão. Os formadores e os membros da comissão pedagógica, pelo facto de serem professores, e professores que pensam, coordenam ou orientam formação, queriam, por essa prestação educativa, digamos assim, um reconhecimento por parte da administração e que isso fosse reconhecido ao nível da creditação da

¹⁷ A economia deste trabalho não permite uma análise exaustiva dos processos de produção política e de produção legal do sistema de formação contínua dos professores. Embora seja relevante, não constitui o objecto principal deste trabalho, pelo que, voltaremos a este assunto na segunda parte do trabalho e também nos casos em que os dados da pesquisa empírica o solicitarem. Pretende-se desta maneira evitar "um desvio jurídicista e formalista" que pode conduzir a uma "sobrevalorização do impacto dos códigos normativos sobre os processos sociais" (Silva, 1990: 11). No entanto, para um conhecimento do debate político, sindical e científico que antecedeu a institucionalização do actual modelo de formação contínua, podem consultar-se, ainda, as actas do I Congresso de Formação Contínua de Professores realizado em Aveiro em 1991.

formação (...). A esse nível **regrediu-se e penso que não vai de encontro àquilo que nós pensamos que é a formação, não é? Os processos de pensar a formação, de discutir a formação são necessariamente processos d formação** pessoal e de formação profissional, e de formação contínua, necessariamente» (Ent., MANUEL, 1997).

O regime jurídico da formação contínua definiu os princípios e as regras de um sistema formal de formação contínua. Daí a ênfase em conceitos racionalizadores, como creditação e acreditação; avaliação e certificação; níveis, modalidades e efeitos formais; órgãos, competências e estatutos, etc., à mistura com outros conceitos apontando para a possibilidade de realização de iniciativas «para além de promover acções com efeito imediato na progressão na carreira docente». Definiu também os órgãos de « direcção » e « gestão » do Centro, mantendo a distinção conceptual que esteve presente na discussão do modelo da administração das escolas no contexto da reforma educativa iniciada com a publicação da LBSE em 1986. No entanto, tal como ganhou aí centralidade a figura do Director Executivo, também neste caso a gestão do centro foi colocada num órgão unipessoal – o Director – confundindo-se estruturalmente com o centro.

Esta tendência para a individualização é geradora de solidões (Correia, 1997b). **«O director do centro é uma figura completamente isolada»** (Ent., MANUEL, 1997). Uma forma de superação desta solidão é a criação de redes relacionais densas, mas,

«(...) embora já se tenham discutido **possibilidades de constituição de parcerias** entre os centros do Alto Minho, parece-me que **a sensibilidade reinante nos encaminha para o nosso individualismo** (...). Penso que ficarão a funcionar ao seu nível, daquilo que é o dia a dia, as **rotinas instaladas**» (Ent., MANUEL, 1997)

Por não terem um vínculo consistente ao projecto de formação do Centro, a Comissão Pedagógica e os formadores não podem contribuir grandemente para o desenvolvimento das dimensões colectivas da formação. O órgão de direcção – a Comissão Pedagógica – é um órgão pré-determinado, composto quase exclusivamente por lugares de inerência:

«O regime jurídico não as vê como um grupo. São escolhidos para representar o grupo do pré-escolar, do 1º ciclo, mas os outros não são escolhidos; são os presidentes dos pedagógicos das escolas associadas, **por inerência de funções.** Isto faz com que a comissão pedagógica tenha lá elementos que queiram participar e tenha lá outros fazendo um frete, não é?» (Ent., F3, 1997).

Formalmente, são competências dos Centros «assegurar as prioridades

nacionais de formação» e, «na medida do possível, as acções de formação contínua que os professores solicitem». Podem realizar modalidades de formação, que vão desde os cursos e o módulos de formação, às oficinas de formação, aos projectos e aos círculos de estudos, e ainda os objectivos dos centros de formação, que oscilam entre «adequar a oferta à procura de formação» e «incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional», ou «fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas». No entanto, as competências formais dos centros de formação, sendo bastante amplas e permitindo, aparentemente, a realização de práticas diversificadas de formação, tal como está estruturalmente montado, o sistema induz predominantemente práticas assentes numa lógica individual e instrumental.

Estas tensões estão expressas no regime jurídico da formação contínua na sua versão de 1992 e são mantidas pela versão de 1994 (Dec-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro). A última versão do regime jurídico (Dec.-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro) introduziu algumas alterações, designadamente, através da criação de um novo órgão – o conselho de acompanhamento da gestão administrativo-financeira – e da figura do Consultor de formação. Para além destas, introduziu alterações nos objectivos e as competências dos centros. Quer em relação a estes, quer em relação a outros aspectos, o regime jurídico não introduziu alterações de fundo; retirou do enunciado as referências à articulação entre a formação e a carreira, bem como aos seus efeitos, procurando, assim, ocultar a instrumentalidade que lhe é inerente.

Esta ocultação confirma a tendência a que já fizemos referência de que nos últimos anos se tem vindo a assistir a uma mudança de registo dos discursos políticos. Antes apoiavam-se no registo da imposição, tendendo, actualmente, a apoiar-se mais numa retórica sedutora e mobilizadora. Mas esta mudança retórica não alterou os problemas estruturais da formação contínua; apenas refinou a instrumentalidade. Ao deixar de referir-se aos constrangimentos, mantendo-os subterrâneos, esta retórica tende a criar apenas uma ilusão retórica de liberdade:

«O que acontece agora é que há orientações superiores – quando falo superiores é um pouco da nossa **gestão do FOCO** – que dizem o seguinte: **não pensem só nos créditos, vejam se conseguem deixar de perverter a situação, falem mais na formação**» (Ent., F3, 1997).

«O Conselho Científico também já vai apelando para outra tipologia de formação, simplesmente esta ainda não está interiorizada nos professores; ainda estão agora a começar a aceitá-la e já lhes estão a fazer outro tipo de

propostas»(Ent., F3, 1997).

Podendo mobilizar os actores locais da formação, esta retórica apelativa pode, no entanto, não os aliviar das angustias, pois estes continuam a deparar com os mesmos constrangimentos, mesmo sem os verem ou sem lhes conhecerem o nome. A ligação formação-carreira e a subordinação dos centros à lógica financeira continua presente mesmo que os discursos mais apelativos a ignorem ou procurem ocultar. Esta arquitectura estrutural montada pelo sistema pressiona constantemente no sentido da oferta e da procura individual, criando uma espécie de mercado da formação:

«Para mim é claro. **A procura é condicionada pela oferta e a oferta é feita em função dos formadores existentes.** Para mim o processo mais dramático que os centros vivem é a identificação de necessidades e a forma como se lhes dar resposta. Se calhar, não faz muito sentido, hoje; se calhar é um trabalho inglório. Do conhecimento que tenho da realidade, a inventariação e levantamento de necessidades é uma prática inexistente. Talvez seja fácil perceber, porque é um trabalho que julgo que todos os centros já tentaram, eu próprio tentei, mas que é um trabalho sem validade. É uma resposta feita em função da oferta de formação que é possível encontrar» (Ent., MANUEL, 1997).

«**As pessoas se tiverem de obter o tal creditozinho, necessariamente que se não forem aquele centro terão de ir a outro. As coisas funcionam um pouco como um processo administrativo**» (Ent., F4, 1997).

Portanto, as alterações superficiais à lógica da oferta e da procura não mexem com uma questão de fundo – o sistema destina-se essencialmente a «resolver com limpeza burocrática a progressão na carreira» (Matos, 1993:38):

2.2. O modelo escolar e a linguagem bancária da formação

É sobretudo a partir dos anos 60, no contexto da crise dos sistemas educativos e das tentativas de resposta formuladas pelos poderes públicos, através da concepção e implementação de reformas em grande escala, que o tema da formação contínua de professores começa a ganhar grande visibilidade social e política. Paradoxalmente, as críticas ao sistema escolar passaram a apontar a formação de professores como uma das principais causas da ineficácia do ensino e também como um dos principais remédios. Os estudos e os relatórios começaram a sugerir a necessidade de maior atenção a esta área do sistema educativo.

Neste contexto, a formação contínua de professores começou a ser encarada como uma forma de colmatar as supostas carências e deficiências dos professores, sendo para isso realizadas acções de reciclagem, e, também, como uma forma de combater as resistências dos professores às mudanças preconizadas e decretadas pelas mega-reformas. A par destes factores, a formação contínua dos professores ganhou centralidade social e política em resultado da transposição para o campo educativo de uma ideologia dos recursos humanos – que no início da década de 70 ganhara uma certa centralidade no mundo industrial –, levando a considerar esta área, ainda hoje, como uma das dimensões estratégicas do combate pela eficácia do sistema de ensino. Este combate é travado pela «promoção dos seus níveis de qualidade interna e o enriquecimento dos recursos que o servem» (AD, Editorial do Boletim do CCPFC, 1995, Nº 1,2,5), encarando instrumentalmente a formação e os professores, na perspectiva ideológica dos recursos humanos, e não como uma dimensão da profissionalidade docente:

«Hoje, a visibilidade que os professores têm da formação são os cursos a que vão; é algo que se acrescenta, não é? O dia a dia não é para os professores formação. Quando falamos de formação, aquilo que vem à mente das pessoas e dos professores é um curso que a gente vai, ou um seminário – se calhar, um seminário já não é... –, mas, um curso que a gente vai e vai receber alguma coisa. Portanto, isto é uma ideia que não encaixa na ideia da formação como processo da própria construção da profissão docente. E, sinceramente, vejo cada vez mais difícil concretizar esta ideia de formação, que é a ideia da formação permanente, não é?» (Ent., MANUEL, 1997).

Esta concepção do «défice» de formação e o entendimento de que a forma escolar é a que melhor a serve tem estado também presente em grande parte da investigação, contribuindo para a visibilidade da formação dos professores não apenas pela atenção que lhe tem dedicado enquanto problemática de pesquisa, mas, sobretudo, pelas referências que alguns trabalhos de pendor funcionalista lhe consagram, diagnosticando carências de formação e recomendando mais formação, na perspectiva do mero complemento e actualização/reciclagem.

Em Portugal, a visibilidade da formação contínua dos professores começou a surgir no contexto da reforma Veiga Simão, na sua versão de «reciclagens», e ganhou um grande impulso a seguir ao 25 de Abril de 74, no contexto da mobilização associativa e sindical, e das próprias escolas, que se vivia na altura. O Ministério da educação e a administração central e regional foram responsáveis também pela realização de diversas acções de formação contínua de professores, quer de forma

directa, quer através de programas nacionais como o PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo e de Projectos, como o Projecto MINERVA. Estas iniciativas eram voluntárias e pontuais, realizando-se frequentemente na forma de «jornadas pedagógicas» no início do ano lectivo. É, todavia, no contexto da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que o tema começa a ganhar maior visibilidade, desenhando-se já a forma que ela tem actualmente – universal, obrigatória e gratuita – à imagem e semelhança da racionalidade escolar.

Os termos com que nos referimos aqui à formação contínua dos professores – formação contínua universal, obrigatória e gratuita – procuram pôr em evidência os princípios que subjazem ao actual sistema. Utilizamo-los intencionalmente para mostrar que o sistema actual de formação contínua dos professores inspirou-se fortemente nos princípios da racionalização do sistema escolar – ensinar a todos como se fossem um só – obrigando todos os professores a regressarem à escola e a revisitarem a sua condição de alunos sujeitos à avaliação e à certificação. Com a criação deste fenómeno de escolarização de massas,

«dá um pouco a impressão que agora é que começou a formação dos professores e esquece-se, ou o sistema acaba por lhe chamar inútil a todo o tipo de formação que já se fazia antes de 93 e onde os professores iam sem créditos ou sem necessidade de fazer currículo» (Ent., F4, 1997).

Criado à imagem e semelhança do modelo escolar de educação, pode dizer-se que este sistema de formação contínua de massas, apesar de se tratar de um campo de educação de adultos, obedece à mesma agenda de racionalização e controlo do processo de escolarização das crianças e dos jovens. Sendo considerada como um bem, a formação contínua foi transformada num direito, mas, supondo-se esta medida insuficiente para a sua generalização, transformou-se num dever, adoptando-se a medida compulsiva da obrigatoriedade para garantir a universalidade. Esta medida tem implicações, na prática. Sendo obrigatória, «cria, depois, também, alguns anticorpos nos professores» (Ent., F5, 1997).

«O processo de criação dos centros levou a que se desse mais visibilidade imediata aos créditos e a essas coisas todas que constroem e que em muitas circunstâncias têm feito os professores virar-se contra os processos de formação» (Ent., MANUEL, 1997).

Gerou-se, assim, uma tendência para que os aspectos formais e burocráticos se sobreponham aos aspectos formativos. A lógica do mercado educacional que o sistema induziu manifesta-se no campo da formação contínua de professores em

moldes burocráticos e em linguagens que concebem o formando como cliente e consumidor. Estas linguagens apoiam-se num léxico bancário e contabilístico, num sentido que Paulo Freire designou de «educação bancária» (Freire, 1972) e Licínio Lima (1996b) de «educação contabil». Termos e expressões como financiamento; gestão administrativo-financeira; créditos; formulários; saldos; creditação, balancetes, etc. fazem parte do léxico actual do sistema de formação contínua de professores e abundam nos discursos dos diversos actores da formação¹⁸:

«**Alguns centros de formação exercem quase exclusivamente uma função administrativa:** entrou a acção, creditou a acção, número de formandos, calendário... **É uma secretaria. Fazem-se as contas, estuda-se os lucros, analisam-se investimentos, investe-se apenas na escola-sede do centro, etc.**» (Ent., F4, 1997).

Escutemos a descrição do director do Centro sobre um dia da sua actividade:

«A manhã foi passada com a revisão do **balancete financeiro**. Por indicação do FOCO, soube que tinha feito uma **eleição de custos** forma duma **rubrica**. Na estrutura eu tinha posto na rubrica de divulgação e teve que ir para a rubrica de funcionamento. Tinha feito uma eleição de custos de forma incorrecta e o FOCO comunicou para fazer essa alteração, o que me levou muito tempo porque tive que mexer nos **mapas de Janeiro**. Em termos **financeiros** estive a **executar** com a ajuda de outra pessoa que aqui não faz apoio administrativo a tempo inteiro, mas sim tempo parcial. Estivemos a mexer na **folha de cálculo**, tivemos que ir ver Janeiro, de trás para a frente, não é? E depois preparar para o correio. Durante a tarde estive a fazer o planeamento, estive em contacto com os dois formadores que vão organizar as acções previstas para o início de Setembro (...). Depois, na outra parte do dia, estive, sobretudo, a fazer **propostas de despesa** para o funcionamento quer das acções de formação (...). Na parte final do dia fiz a preparação de elementos para a **gestão financeira** do mês de Abril, portanto, a preparação do **balancete**» (Ent., MANUEL, 1997).

Como reconhece o director do Centro, este foi um dia muito «financeiro». Embora nem sempre sejam assim, ele considera que «uma boa parte do dia tem que ser. Se fosse a quantificar, diria que me ocupa metade do tempo (...). Além da análise da eleição de custos, às vezes tenho que executar ou acompanhar a sua execução» (Ent., MANUEL, 1997)

¹⁸ O Congresso dos Centros de Formação de Associação de Escolas, realizado em Janeiro de 1988, no Estoril foi claramente dominado por esta linguagem e por estas preocupações, apesar de o programa contemplar temas como «A Gestão e Organização dos Centros de Formação», «Formação e Desenvolvimento», «A Formação Contínua e a Comunidade», «Organização e Avaliação da Formação», «Contributos Europeus para a Formação Contínua – Partilha de Experiências», «O Futuro da Escola e os Caminhos da Formação». As preocupações administrativas e financeiras predominaram de tal maneira que pareceu tratar-se em determinados momentos de um Congresso de bancários e contabilistas. Aliás, numa intervenção de José Nico, um convidado presente da Universidade de Évora, na sua intervenção, chamou exactamente a atenção desta questão, procurando deslocar a atenção dos participantes para a reflexão sobre os aspectos formativos.

A «educação bancária» constitui uma forma de «domesticação» (Freire, 1972), constituindo um freio à libertação e à emancipação. No campo da formação contínua dos professores, a concepção bancária gera, do mesmo modo, fenómenos de domesticação, operando num «registo onde os sujeitos em formação, os formadores, os conteúdos da formação ou as metodologias de trabalho tendem a ser definidas como um conjunto de objectos a gerir, a utilizar e a consumir» (Correia, 1995:54).

Em grande medida, estas lógicas filiam-se também nos pressupostos do modelo da competência e da carteira de competências, inspirando-se numa lógica de acumulação, por conta própria, de um «capital» – os créditos de formação, acumuláveis e capitalizáveis. Trata-se por isso de uma carteira não só de competências fornecidas e adquiridas, mas também de uma carteira de acções, créditos e títulos:

«Neste momento estamos a frequentar uma, que é sobre didáctica da natação, que nos dará acesso a esse crédito. **A gente tem a falta de crédito já do ano passado**, mas, já me inscrevi noutras, que eu sou sócia da ANPEB, e, **lá para meados de Junho, talvez já frequente outra para recuperar outro crédito**» (Ent., CP6, 1997).

Estas pressões para a instrumentalidade da formação contínua não decorrem apenas dos constrangimentos impostos pelo regime jurídico da formação contínua.:

«O regime jurídico não pode ser visto sem o regulamento do FOCO que lhe vai dar corpo; que lhe vai dar expressão; que lhe vai dar concretização prática» (Ent., MANUEL, 1997).

Elas só podem, portanto, ser analisadas e compreendidas se tivermos em conta todo um pano de fundo do qual o regime jurídico é apenas uma peça. Juntamente com ele actuam as lógicas do programa FOCO, sujeito às regras comunitárias de financiamento, e sujeitando por isso os centros de formação à rigidez burocrática dessas mesmas regras. Constituindo uma fonte de financiamento da formação, tem constituído, também, um campo propício a interesses estranhos à actividade formativa:

«Eu não posso esquecer que **houve aqui no centro de formação de (...) em que a primeira coisa que o director pretendeu fazer foi promover as acções de formação dele, e até boicotando outras acções. E depois eram acções de 120 horas**» (Ent., F2, 1997).

«Este tipo de formação está descreditada, porque é visto como mais uma forma do formador ir buscar os sete contos por hora que dá. E chega-se ao caricato, também, não neste centro, mas sei de outros onde houve indivíduos que precisavam de créditos e que foram frequentar duas vezes a mesma acção. Isto é ridículo, não é?» (Ent., CP1, 1997).

Para além das lógicas do financiamento, os centros estão ainda sujeitos às lógicas da acreditação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Quer as lógicas do financiamento, quer as da acreditação pressionam no sentido burocrático do preenchimento de formulários, com a consequente tipificação e padronização das acções de formação:

«Se calhar é mais fácil preparar a acreditação de um curso de formação para a dimensão deste centro do que, se calhar, um projecto de formação, ou um seminário, ou uma oficina de formação. Quer dizer, acabamos também por criar rotinas e tipificar a formação, porque não há uma flexibilidade por parte dos mecanismos de acreditação das acções que nos permitam conceber, baralhar e dar de novo, e isso ser reconhecido como formação, não é? Depois ficamos apertados porque o financiamento também é outro constrangimento, porque é mais fácil, se calhar, financiar um curso de formação do que propriamente uma actividade mais flexibilizada» (Ent. MANUEL, 1997).

Estas pressões burocráticas tendem a transformar o centro de formação numa agência «de gestão administrativa de carreiras profissionais» (Correia, 1996b:13) e o director do centro num gestor administrativo-financeiro:

«Parece que alguns centros de formação são meras secretarias. Um funcionário de secretaria de uma escola fazia o papel de alguns directores de centro» (Ent., F4, 1997).

Mas, em certos casos, esta vinculação dos centros e dos directores aos processos burocráticos é realizada em contracorrente, lutando contra os constrangimentos do sistema formal burocrático. Os directores de centro e outros intervenientes no sistema que procurem contrariar estas tendências da formação contínua estão, no entanto, sujeitos ao sentimento da inevitabilidade:

«Tem que ser feito assim, não é? (...) São constrangimentos da formação». (Ent., MANUEL, 1997).

Em pouco tempo a obrigatoriedade parece ter-se naturalizado entre os actores da formação, tornando-se também um dado inquestionável e inevitável, isto é, «um mal necessário»:

«É um constrangimento. É um mal necessário. E aqui sou crítico em relação aos professores, quer dizer, há uma massa de professores que iriam sempre à formação; há uma massa de professores que só lá vão porque são obrigados; há outra massa de professores que não vão obrigados mas vão arrastados e há outros professores que nunca lá irão. **Isto é inevitável»** (Ent., MANUEL, 1997).

Estes constrangimentos estruturais, ao serem interiorizados, fazem com que os actores os assumam como problemas pessoais. Ao naturalizar-se, tendem, assim, a gerar um sentimento de angustia:

«Aos directores cria muita angustia. E aos formandos também, porque muitas vezes são obrigados a levar com aquilo que não querem nem precisam como formação. Contudo, a maior dose de angustia cai necessariamente em cima do director do centro. Tanto quanto sei, **o director de centro é uma pessoa massacrada por burocracias**, por processos, por modelos que mudam vezes de mais» (Ent., F4, 1997).

Estas tendências têm-se vindo a manifestar nos últimos anos em discursos normativos mais dissimulados, mas fortemente apelativos e sedutores. A formação contínua dos professores tem sido um campo propício à proliferação destas tendências instrumentalizadoras, pela via da normatividade, da separação de funções de concepção e de execução – uns são gestores, outros são formadores, outros são formandos, etc. –, da exterioridade da formação relativamente às situações de trabalho e aos saberes experienciais dos professores, e, paradoxalmente, pela via da obrigatoriedade e da responsabilização individual, ao mesmo tempo que se ouvem apelos à autonomia profissional e à autonomia colectiva dos estabelecimentos de ensino.

2.3. A divisão social do trabalho de formação

Estes constrangimentos decorrem da ligação à carreira e do sistema obrigatório e industrializado que essa ligação gerou e decorre também do pressuposto racional e tecnocrático da divisão do trabalho da formação – gestores, formadores, formandos. É esta divisão racional do trabalho que explica a terminologia do «dar» e «receber» formação e a existência de uma «barreira» que estabelece essa separação:

«Eu vou dar-te, também, o meu testemunho enquanto formando, **do outro lado da barreira**» (Ent., F2, 1997).

Os sistemas pré-programados de formação de professores (Correia, 1989), assim criados, e a sua forma escolar (Chantaine-Demilly, 1992), acentuam esta divisão do trabalho no campo da formação, colocando a um lado os que definem prioridades, necessidades, cursos e programas de formação e, a outro lado, os «carenciados» dessa formação. Estas lógicas estão de tal modo enraizadas no campo da formação que são defendidas não apenas por quem as concebe ao nível do sistema, como também pelos próprios actores locais, incluindo os professores-

formandos:

«**Uma pessoa está ali para aprender.** Devem-nos tomar como iniciados nessas coisas e não como pessoas que apesar de terem um curso em certos aspectos estão **deficientes**» (P2, 1997).

Nestas lógicas de formação centradas na ideia da deficiência, os professores assumem um papel passivo, não tendo senão que escolher uma acção de um catálogo que lhes é apresentado. Estas concepções transformam os processos formativos em actos de transmissão de saberes estranhos ao campo profissional, desapossando os professores dos seus saberes experienciais. Assim, elas acentuam a dependência e a competição entre os professores e são factor de insegurança, de ansiedade e de *stress* profissional:

«Uma das características dos professores é que nós somos muito propensos para termos **ansiedade, stress**. E há professores que ficam doentes, porque temos uma pressão grande em cima de nós, porque somos briosos. **O professor, em princípio, é uma pessoa briosa, gosta de mostrar (...)** E depois **anda tudo a correr**. E há **formadores que têm a tentação de mandar trabalhos para casa**. Acho isso péssimo, horrível» (Ent., F2, 1997).

«Recordo-me do caso de uma colega em (...) que era educadora, que estava a cento e tal quilómetros de casa, **tinha um filho com ela e tinha outro fora dela**. Aquela senhora era extremamente receptiva, mas havia sempre algo dentro dela que a não deixava ser ela mesma como formanda, porque **estava sempre a olhar para o relógio para ir embora**» (Ent., F3, 1997).

Para além disso, os professores tendem a ser encarados apenas como formandos-alunos e não como adultos e profissionais autores da sua própria formação. Estas concepções não são, portanto, um campo propício à auto-formação e à aprendizagem colectiva entre pares – inter-formação – ancorada nos contextos e nas situações de trabalho:

«Eu sou dos que **entendo que aprendo mais em três horas de partilha com uma dúzia de colegas a falar sobre problemas disciplinares dos alunos na sala de aula do que ficando sentado em frente de um entendido sobre as teorias da disciplina, mas que não sabe nem tem ideia do que é uma escola e uma sala de aula**» (Ent., F4, 1997).

A lógica formal dominante contribui para a ocultação de outras lógicas, tornando difícil a emergência e a afirmação de outro tipo de actividades formativas que escapem ao modelo racional. O modelo racional e industrializado da formação pressiona no sentido do imediatismo, do pragmatismo, da uniformização e do trabalho em série, mecânico e irreflectido, não deixando tempo – e muito menos estimulando e dando contrapartidas aos responsáveis pela gestão dos centros, aos

formadores e aos professores, de uma maneira geral – para reflectirem e assumirem um papel mais activo e interveniente na formação, procurando alternativas mais interessantes, do ponto de vista pessoal e profissional, e mais úteis, do ponto de vista dos seus efeitos nas práticas escolares com os alunos. Neste sistema de formação contínua,

“há a desvantagem de por vezes termos de participar em acções que pouco nos dizem, mas são as que o nosso centro nos oferece. **Devia-se avançar para acções que apoiassem os professores em projectos que pretendessem desenvolver com os alunos. Actualmente parece haver a necessidade de atribuir tanta mais importância a um professor quanto mais conhecimentos teóricos ele tiver ou cursos fizer, desvalorizando o trabalho mais importante do professor, que é o que ele desenvolve com os seus alunos dentro e/ou fora da sala de aula**» (Ent., F1, 1997).

Este depoimento reflexivo e crítico não é, no entanto, frequente nos discursos dos professores. Tendendo muitas vezes a ser encarada como uma forma de resistência à mudança, a análise crítica é antes uma condição imprescindível a uma acção mais lúcida e, como tal, mais interveniente. Podemos referir um episódio (NC, Jornadas de Recepção aos Professores) ocorrido no contexto em estudo. Das escassas intervenções dos professores nestas Jornadas, uma delas chamou a atenção para a situação em que os professores vivem actualmente «de chapéu na mão, como se andassem a mendigar» e para o problema da «mobilidade docente», pois «assim é quase impossível fazer qualquer coisa». Ao afirmar que a formação contínua se realiza em moldes de «reciclagens» e «para progressão na carreira individual dos professores» foi encarado imediatamente como fonte de resistência e de bloqueio:

«Eu, sinceramente, não esperava muito aquela resposta da sub-gestora do FOCO, porque, se calhar, ela, como eu, também compreende que a formação, tal como está, não será a melhor, porque só está virada para a progressão na carreira e nada mais. Claro que ali não o poderia dizer. Ali ela teria que defender a dama dela e foi isso que fez e eu aceitei, enfim» (Ent., DLE, 1997).

Os exemplos ilustram a complexidade da problemática. Tratando-se de um estudo realizado num contexto local, ele é, contudo, influenciado por múltiplas condicionantes estruturais. Na sua actividade, o centro de formação trabalha em sentidos diversos, entre os constrangimentos e as oportunidades, podendo subordinar-se e dar cumprimento burocrático-industrial às leis da oferta e da procura da formação ou encontrar práticas alternativas à racionalidade dominante. Em grande medida, jogam-se nesta tensão os sentidos plurais da formação e das lógicas da acção dos actores locais.

CAPÍTULO V

LINGUAGENS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO: A LÓGICA TERRITORIAL

1. Conceptualizações e práticas do campo da formação de adultos

No capítulo anterior procedemos à análise crítica das tendências de racionalização do campo educativo, salientando, essencialmente, as dimensões ideológicas dos discursos emergentes a partir da década de 80. Em particular, analisámos essas tendências no campo da formação contínua de professores, fazendo acompanhar a análise com as próprias perspectivas dos actores. Em seguida, procuraremos criar uma tensão entre a instrumentalidade desses discursos e as valências emancipatórias de algumas conceptualizações e práticas que emergem em contracorrente, pondo em confronto correntes que se apoiam tendencialmente no conceito de eficácia e correntes que se apoiam no conceito de identidade (Canário, 1995a).

As primeiras utilizam abundantemente as noções de modernização, racionalização e optimização e o seu objectivo é identificar um conjunto de variáveis e proceder ao seu cruzamento de modo a obter uma solução supostamente generalizável para os problemas educativos. Estas correntes baseiam-se no pressuposto de que existe uma única maneira – uma maneira óptima – de fazer as coisas, que é a forma instituída. É o princípio do «*the one best way*» que impera nestas correntes.

Mas, «para além do instituído» existe «outro lado» (Salgado, 1990) que é necessário analisar e compreender. Deste lado, as correntes que convocam o conceito de identidade – não num sentido essencialista, mas no sentido da compreensão dos processos sociais de construção identitária (Dubar, 1991; Ferreira, 1996) – o objectivo é dar conta dos processos contingentes de estruturação dos contextos e das interacções sociais. Tal perspectiva permite compreender as configurações específicas das dinâmicas sociais, podendo, não obstante, ter um efeito ilustrativo e explicativo à luz da sua totalidade e singularidade.

É esta última perspectiva que orienta, neste trabalho, o estudo empírico das dinâmicas locais e das lógicas da formação. Tal perspectiva implica o

reconhecimento daquelas tensões e a mudança de um registo da adaptabilidade e da instrumentalidade para um registo da acção e da comunicação; registo que é, como considera Correia (1996a) simultaneamente estratégico – porque conduz à acção – e comunicacional – porque se constrói na intercompreensão imprescindível à acção. Neste registo, o próprio trabalho do investigador é também uma actividade comunicacional realizada em interacção com os actores no terreno social da acção. Reconhecendo a pertinência desta perspectiva, a investigação empírica ocupa-se das realidades concretas dos actores, procurando descobrir as lógicas da acção quotidiana, quer se manifestem em formas de subordinação à instrumentalidade dominante, quer em modalidades em contracorrente, geradas entre os constrangimentos e as oportunidades.

A revisão de literatura não pretende ser exaustiva mas ilustrativa. Sendo necessariamente incompleta, esta síntese visa mostrar – enunciando alguns contributos para uma compreensão multidimensional da problemática da formação – que estamos num universo complexo, polifónico e polissémico. Tal propósito não ignora que na actualidade o campo da formação de adultos tem ainda as marcas da racionalização e valoriza sobretudo as lógicas individuais e instrumentais em detrimento das lógicas colectivas e emancipatórias. Ao colocar-se ao serviço da lógica instrumental, a formação tende a operar como uma técnica gestionária, remetendo os trabalhadores para o papel de recursos humanos que é necessário gerir, de modo a que a inovação seja executada em obediência à racionalidade que a concebeu.

À luz desta racionalidade, os recursos humanos não têm senão que se adaptar às exigências da empresa, aos constrangimentos do mercado e ao progresso da tecnologia (Petrella, 1994). Face a esta racionalidade dominante, mesmo algumas conceptualizações e práticas alternativas, como a abordagem qualificante do trabalho, a formação centrada na escola, etc., tendem a ser apropriadas normativamente para legitimar políticas e práticas diversas. No entanto, reconhece-se que em alguns casos elas emergem e sobrevivem no terreno local, como formações inovantes em alternativa à lógica instrumental e adaptativa (Dubar, 1990), unindo por vezes actores e investigadores em processos de investigação-acção colaborativa e emancipatória (Carr e Kemmis, 1988).

No campo da formação contínua dos professores, podem referir-se vários aspectos que revelam a subordinação do actual modelo a uma racionalidade

instrumental. O discurso oficial coloca a formação dos professores num lugar de destaque, utilizando, porém, os argumentos de que ela é necessária porque a formação que os professores possuem é antiquada, insuficiente ou inadequada. A importância que lhe é atribuída baseia-se numa concepção carencialista, apontando para a realização de acções de reciclagem dos professores. A formação contínua funciona, assim, como uma espécie de bode expiatório do sistema:

«Aparentemente, quase todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerada demasiado curta, inadequada, insuficiente, antiquada. Mas ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade!» (Perrenoud, 1993:94)

Através destas concepções de formação, o campo da formação, e particularmente o campo da formação contínua dos professores, tem sido «objecto de um processo de erosão particularmente intenso» Correia (1996a):

«Centrado excessiva e incontroladamente nas carências, o campo da formação, ao dirigir-se para indivíduos carentes e tendencialmente desadaptados e não para indivíduos experientes e agentes de mudança, foi objecto de um processo de erosão particularmente intenso. Tal como se passa hoje na formação contínua de professores em Portugal onde predominam as concepções carencialistas associadas à lógica do trabalho prescritivo pela reforma curricular, a formação deixou de ser um direito, para, na melhor das hipóteses, se transformar num dever, ou, na pior das hipóteses, para se transformar numa maldição e num suplício» (: 10-11).

Como se depreende, a formação contínua dos professores não pode ser encarada acriticamente, como se tratasse de um bem em si mesmo, inquestionável. Esta e outras crenças instaladas no campo da formação produzem efeitos de ocultação sobre os sentidos das políticas e das práticas formativas. Como tal, importa analisá-las criticamente, bem como as práticas que se apoiam nessas crenças e numa retórica meramente instrumental e legitimadora. No sentido deste questionamento crítico, Correia (1996b) destaca quatro grandes «lugares comuns», ou «consensos cognitivos», portadores de verdades e racionalidades inquestionáveis, que surgem frequentemente associados aos discursos da formação contínua dos professores. Estes lugares-comuns dificultam o estudo interpretativo e crítico dos discursos e dos fenómenos da formação, na medida em que os ocultam sob o pano da naturalização.

Um destes lugares-comuns baseia-se na ideia de que a qualidade do ensino depende da qualidade dos educadores, pelo que a melhoria das qualificações de cada um dos educadores, individualmente, acarreta necessariamente uma melhoria na qualidade do ensino. Esta crença leva à implementação de lógicas individuais de

formação, ocultando os efeitos de mediação dos contextos colectivos de trabalho na formação e o importante papel que as instâncias informais de socialização profissional desempenham nas suas práticas.

O segundo lugar-comum assenta na ideia de que a formação contínua contribui sempre para a valorização profissional, para a melhoria do desempenho e para a superação do mal-estar dos professores. O «consenso cognitivo» gerado por esta ideia alimenta a ilusão de que os sistemas de formação são exclusivamente sistemas de produção e distribuição de qualificações, ocultando o papel importante que eles desempenham em relação aos saberes profissionais e a quem é reconhecida legitimidade para os gerir.

O terceiro baseia-se na ideia de que as acções de formação são tanto mais eficazes quanto melhor elas responderem às “carências” dos destinatários, levando à adopção de processos de análise de necessidades baseados numa pretensa objectividade e numa racionalidade de antecipação e de optimização. Este lugar-comum sustenta uma concepção ortopédica da formação e produz efeitos de ocultação relativamente às experiências, aos saberes experienciais e às subjectividades dos professores em formação.

Finalmente, o quarto lugar-comum surge da ideia de que a melhoria da qualidade do ensino é de tal forma importante, que é considerado óbvio e evidente que toda a sociedade beneficiará dela, justificando-se assim o investimento na formação dos professores. Tal pressuposto contribui para a naturalização do conceito de qualidade, quando, afinal, se trata de um conceito ideologicamente conotado com o mundo empresarial, merecendo a sua transposição para o campo educativo algumas cautelas analíticas.

Contrariando estas relações de causalidade, subjacentes a estes «lugares-comuns», que tendem a ser estabelecidas entre formação e mudança; entre formação e profissionalização, entre formação e aumento da produtividade, etc., já tivemos oportunidade de escrever noutro trabalho (Ferreira, 1994), que a formação contínua dos professores tanto pode constituir um instrumento de atribuição de poder e de criação de condições emancipatórias aos professores, como um instrumento de legitimação do sistema e de controlo heterónimo da sua actividade, pela via da racionalização, da prescrição normativa e do desapossamento dos seus saberes experienciais.

A análise crítica destes discursos é uma condição de vigilância e de desocultação dos seus pressupostos ideológicos. Mas, para além disso, ela é imprescindível à estruturação de um 'discurso da utopia realizável' que contribua para a 'visibilidade social' de práticas alternativas ao pragmatismo dominante (Correia, 1994: 7). Consideramos que, no caso da formação contínua dos professores, a análise crítica é, também, uma condição de reabilitação do conceito, que se tem vindo a desacreditar, apesar dos processos de acreditação instaurados pela racionalização do sistema.

Uma análise crítica das dimensões instrumentais de alguns discursos que se acercam do campo da educação e da formação exige, portanto, um contraponto – a enunciação das possibilidades da acção humana; a elucidação das «valências emancipatórias da formação» (Correia, 1996a). Como reconhece Apple (1996), os «estudos educativos críticos» não podem, deterministicamente, abster-se de reconhecer as possibilidades da acção humana e de enunciar e dar visibilidade a conceptualizações e práticas emancipatórias concretas dos actores sociais. No entanto, limitando-se apenas a criticar as formas de dominação, controlo e manipulação, «alguns educadores críticos são-no tanto que damos por suposto com demasiada frequência – de forma consciente ou inconsciente – que tudo o que existe no sistema educativo tem as marcas da dominação e que tudo é capitalista; tudo é racista; tudo é patriarcal; tudo é homofóbico»:

«Tendo em conta os meus próprios esforços durante as três últimas décadas, pode imaginar-se que não pretendo desprezar a força absoluta destas e de outras formas de opressão na educação ou em qualquer outro sítio. No entanto, ao adoptar uma postura que dá por suposto – sem uma investigação detalhada – que, de algum modo, tudo é resultado de relações de dominação, tornamos muito difícil o estabelecimento de conexões com os educadores progressistas e com os membros da comunidade que lutam por construir uma educação que não seja democrática só de nome (e há muitos educadores que, nessas lutas, têm conseguido êxitos não pequenos)» (Apple, 1996: 20).

Como lembra Michael Apple, para os educadores críticos é demasiado fácil numa postura de esquecimento das escolas, dos *curricula*, dos professores, dos alunos, dos activistas da comunidade, etc. Alguns teóricos críticos talvez julguem este trabalho «impuro», por terem que «sujar as mãos» com as realidades quotidianas da educação. Ou talvez sintam que, do ponto de vista teórico, não é suficientemente elegante ocupar-se dessas realidades mundanas. Ora, são precisamente os estudos críticos colaborativos que favorecem a emancipação e podem contribuir para a

superação da lógica individual e instrumental dominante no campo da formação.

A modernidade tardia em que vivemos (Giddens, 1992) é um mundo em que predomina a lógica individual geradora de solidões (Correia, 1997b). É um mundo de ansiedade existencial que não oferece respostas certas, levando as pessoas a procurar, muitas vezes, alguma segurança em ideologias religiosas e políticas e a apegar-se às normas e aos regulamentos burocráticos e racionais. No caso da formação contínua dos professores, o sistema formal pressiona, igualmente, no sentido do apego às leis e aos procedimentos burocrático-racionais.

Ora, a aprendizagem é, também, um fenómeno existencial, através da qual os indivíduos procuram respostas certas e securizantes. Como tal, baseia-se, ainda, fortemente – como nas sociedades pré-modernas e no início da época moderna – no princípio de que existe uma verdade e uma forma correcta de fazer algo, e a implicar a existência de uma figura a quem é reconhecida autoridade para ensinar essa verdade – o formador. O «formando» assume, assim um papel passivo, baseando, em grande medida, a aprendizagem na memorização passiva e no cumprimento das normas burocráticas que o obrigam a obter «créditos» para progressão na carreira.

Como considera Jarvis (1989, 1995, 1996), estes constituem alguns obstáculos à emergência e afirmação das modalidades colectivas da formação, tendo em vista a aprendizagem crítica e emancipatória. E mesmo a formação reflexiva, podendo ser emancipatória, pode, no entanto, acentuar o individualismo. A reflexividade é um sinal dos tempos e a aprendizagem reflexiva é um símbolo da modernidade tardia. Mas, reside aqui o seu paradoxo – os indivíduos fazem as suas próprias escolhas, agem segundo a sua própria responsabilidade e acentuam a sua individualidade.

Mas a individualização não é emancipação. Como considera Peter Jarvis, aprender através da experiência na sociedade da modernidade tardia é um processo diferente daquele que se baseava na «experiência primária», directa, pela qual os indivíduos interpretavam o mundo em resultado da sua biografia. Na sociedade contemporânea da informação e da comunicação, o maior número de situações de aprendizagem é produzido pela experiência secundária, indirecta, ou, pela «experiência mediada» referida por Anthony Giddens. Por isso, Jarvis sugere outras formas de aprendizagem, que assentem em dinâmicas colectivas e que ponham em relação directa os seres humanos. Assim, a aprendizagem pode ser realizada através da experiência primária, vivida em contacto e interacção directos, e não através da

experiência indirecta ou mediada.

Pode dizer-se, de um modo geral, que as abordagens que mais têm contribuído para a problematização e para a enunciação de alternativas à racionalização e à instrumentalidade dominantes no campo da formação têm provindo de reflexões que relevam sobretudo estas dimensões colectivas da formação. É o caso das conceptualizações que articulam, de forma interpelante, formação e trabalho. Como considera Correia (1996a), algumas das mais importantes contribuições para a compreensão da problemática da formação procuram conceptualizar o campo da formação accionando instrumentos analíticos construídos na análise do trabalho.

Estas conceptualizações têm mostrado a importância e a necessidade de se criar um ponto de entrada novo para o estudo dos fenómenos da formação, construído na relação entre a formação e as situações colectivas de trabalho (Barbier, 1991, 1992).¹⁹ Dentro destas abordagens podem destacar-se as abordagens qualificantes da organização do trabalho (Feutrie e Verdier, 1993), que têm tornado visíveis as virtualidades dos dispositivos de formação que associam trabalho e formação:

«Para além de realçar a possibilidade de o campo da formação integrar o informal e o relacionar com o formal, já não de uma forma cumulativa mas interpelante, as abordagens qualificantes da organização do trabalho contêm em filigrama um apelo para a reconceptualização global do trabalho de formação» (Correia, 1996a: 19).

Esta articulação entre formação e situações de trabalho atravessa todo o debate alternativo em torno da problemática da formação. Mas, podemos identificar neste campo, diversas conceptualizações, consoante a ênfase que é posta numa ou noutra dimensão de análise. Ora, a possibilidade de o campo da formação integrar o informal e o relacionar com o informal, explorando as «sinergias entre educação formal, não formal e informal» (Pain, 1990: 227) é uma dimensão central deste debate. Esta dimensão desloca o eixo da análise do ensino e do aluno – concepções

¹⁹ Vejam-se as actas do VI Colóquio da AIPELF/AFIRSE subordinado ao tema "Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho". Veja-se ainda, na sequência deste Colóquio, a obra organizada por Rui Canário - Canário, R. (Org., 1997). Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora. Veja-se ainda o número temáticos da revista Inovação (Vol. 8, N.º 3, 1995) sobre a "formação contínua em contextos de trabalho". Neste volume podemos ler, entre outros, textos de Luísa Arsénio Nunes sobre as dimensões formativas dos contextos de trabalho"; de Lucília Salgado, relacionando a formação de professores com perspectivas de educação de adultos; de João Barroso e Rui Canário, sobre os centros de formação das associações de escolas.

associadas à racionalidade escolar que domina na formação de adultos – para a aprendizagem e o aprendiz, produzindo uma concepção de formação como *bricolage*, baseada nos saberes do ofício, ou saberes experienciais (Berger, 1989).

De uma maneira geral, estas conceptualizações procuram aproximar a formação e a acção, tradicionalmente dissociadas por uma concepção que separa os tempos e os espaços de transmissão e aquisição de saberes – a formação – dos tempos e espaços da sua aplicação – a acção, ou o trabalho –, encarado como o campo da mera aplicação desses saberes.

Reconhecendo-se a importância do informal, podemos considerar analiticamente as formas não intencionais da formação, as dimensões formativas da organização e da acção, os «efeitos formativos do quotidiano» (Pain, 1990). Ao permitir analisar as «faces ocultas da formação» (Dominicé, 1990: 11), dá um contributo importante para a deslocação do objecto praxeológico da formação – da formação de adultos trabalhada à semelhança do modelo escolar, do qual se encontra prisioneira (Maroy, 1994), para a formação de adultos trabalhada como «dinâmica de formatividade» (Correia, 1992 e 1993).

Tal deslocação implica uma mudança de registo. Implica passar da lógica do sistema e do programa, que separa os lugares e os tempos da cidadania, do trabalho e da formação, para a lógica do dispositivo de formação e das redes de formatividade, que une esses tempos e lugares num processo único e permanente. Como considera Rui Canário, o conceito de dispositivo de formação remete para uma dimensão de temporalidade, em que se privilegia a longa duração, e para uma dimensão de territorialidade, em que se sobrepõem um espaço-trabalho e um espaço-formação (Canário, 1994b).

Estas abordagens valorizam, essencialmente, as dimensões da auto-formação, eco-formação e co-formação (Pineau, 1985, 1989), (Carré, 1992), Pain (1990). Ao porem em destaque as dimensões da experiência e da biografia dos sujeitos em formação, estas conceptualizações procuram deslocar o olhar analítico do registo da oferta e do consumo acrítico e instrumental da formação, para um registo da produção reflexiva e emancipatória da formação. Relacionando a abordagem biográfica e a formação, podem referir-se os trabalhos de Jobert (1985), Nóvoa e Finger (1988), Pineau e Jobert (1989), Josso (1990), Dominicé (1990), Correia (1995). Nesta mesma perspectiva, acentuando a concepção da formação de adultos como

formação experiencial, podemos referir ainda os trabalhos de Pineau (1989), Jobert (1990), Courtois e Pineau (Coord., 1991), Jarvis (1995, 1996).

À luz desta multiplicidade de conceptualizações, a análise dos processos de formação deixa de se remeter apenas para a dimensão racional-formal, baseada na separação entre a concepção e a execução e com preocupações de controlo, passando a incorporar uma visão mais fluída dos processos formativos, cujo modo de apropriação é a própria acção colectiva e a «impregnação» (Pain, 1990: 161). Trata-se de uma «perspectiva que valoriza a aprendizagem, por oposição ao ensino, entendendo-a também como um processo apropriativo de oportunidades educativas, vividas no quotidiano» (Canário, 1994b: 32)

A abordagem psicanalítica, conferindo centralidade aos fenómenos inconscientes e do imaginário dão, também, neste sentido, um contributo importante para a superação da lógica racional, que tende a considerar apenas os aspectos materiais e intencionais dos processos formativos. Esta abordagem introduz no campo da formação uma conceptualização que sublinha, sobretudo, a importância do simbolismo do dispositivo analítico da escuta, considerando este simbolismo tão ou mais importante que a materialidade do formador.

A articulação entre uma «via material» e uma «via simbólica» (Malglaive, 1990) permite encarar os processos formativos na sua globalidade e multidimensionalidade. Os trabalhos de Filloux (1987), de Natanson (1994) e de Alin (1996) são exemplos da pertinência destas dimensões simbólicas e subjectivas do trabalho de formação. Christian Alin considera que essa via simbólica é necessária pelo facto de muitos de nós, professores, formadores, cuja actividade é dizer, falar, não nos entendermos, não nos escutarmos. Tanto mais que, como afirma Madeline Natanson, os indivíduos em formação têm o direito de se queixarem e desabafarem, pelo que, a formação constitui um dispositivo de libertação dessas angustias e do *stress* profissionais. Daí a necessidade de tomarmos consciência, pela escuta, da parte de subjectividade que é inerente à actividade da educação e da formação.

Nesta análise da literatura não pretendemos definir categorias exaustivas e mutuamente exclusivas. Tal não seria possível, num campo de grande transversalidade como é o da formação. As abordagens que têm sido produzidas em torno desta problemática, relacionando várias dessas dimensões, como a formação, o emprego, o trabalho, a socialização e identidades profissionais (Dubar, 1991) ilustram

bem essa dificuldade e até impossibilidade. No entanto, há ênfases diferentes, como já salientámos, que podem ser analisadas. É o caso das abordagens que têm convocado mais explicitamente para a problemática da formação as questões da socialização (Lesne e Minvielle, 1990) e das identidades e profissionalidade docentes (Jobert, 1988), Ferreira (1994 e 1996), Matos (1996).

Outras conceptualizações enfatizam as potencialidades da aprendizagem realizada através da organização e pela própria organização (Barroso, 1997), (Bolívar, 1997), situando a formação «entre a pessoa-professor e a organização-escola» (Nóvoa, 1991). O projecto e as situações participativas de trabalho são as que proporcionam as oportunidades de formação. Mas, como lembra João Barroso (1997):

«Para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprenderem através da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização “aprenda” a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão» (: 75).

O conceito de aprendizagem organizacional procura traduzir esta ideia de que a formação e a mudança se operam através da organização, não se tratando portanto de mudar pessoas supostamente carentes, mas as organizações e os seus problemas, valorizando-se os saberes experienciais e os contextos e processos colectivos de trabalho. Como sustenta Canário, «os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham» (Canário, 1994b: 27). Os processos formativos envolvem, assim, a participação, a negociação e a deliberação; a concepção e o desenvolvimento dos projectos de escola e de desenvolvimento local e comunitário em que os trabalhadores estão envolvidos, designadamente, os professores na escola.

Noutro conjunto, podemos incluir as conceptualizações que se referem a modelos e métodos de formação. Numa perspectiva organizacional, macro-estrutural e jurídico-administrativa, Formosinho (1991) define vários modelos de formação – o modelo estatista, o modelo centrado nas instituições de ensino superior de formação inicial de professores, o modelo centrado na escola, o modelo centrado nos centros de professores/associações de professores, o modelo baseado nas escolas e nas instituições de formação de professores, o modelo liberal e o modelo de parceria social.

Definindo modelos, mas relacionados com as práticas de formação, Ferry

(1987) define três tipos – o modelo centrado nas aquisições, que pressupõe que a prática é a mera aplicação da formação (teoria); o modelo centrado nos processos, que valoriza essencialmente as experiências dos indivíduos em formação, situando a teorização ao nível da formalização das práticas; e o modelo centrado na análise, que considera que os indivíduos se formam por um trabalho sobre si mesmos, articulando teoria e prática. A prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objecto de análise, de reflexão e compreensão com a ajuda de um referencial teórico. Quer a conceptualização de G. Ferry (1987) como a de M. Lesne (1984) acentuam, sobretudo, a dimensão pedagógica da formação, relevando as questões pedagógicas do método e das práticas.

Como considera Santos Silva, «a educação de adultos pode radicar a sua mais distintiva contribuição (às questões educativas e sociais) numa afirmação de método, em sentido amplo – o modo de formação dirigido à autonomia e à participação dos sujeitos em formação» (Silva, 1990: 97). Lesne (1984) põe em destaque a especificidade do trabalho de formação de adultos, na qual se insere a formação contínua dos professores, definindo três «modos de trabalho pedagógico» – o tipo «transmissivo de orientação normativa», que assenta numa relação pedagógica hierarquizada entre formador e formando e no qual a pessoa em formação é considerada, sobretudo, como objecto de socialização; o tipo «incitativo de orientação pessoal», que valoriza as dimensões interpessoais e individuais, assenta em relações pedagógicas horizontais e no qual a pessoa é sujeito da sua própria formação e socialização; e o tipo «apropriativo centrado na inserção social do indivíduo». Este último modo de trabalho pedagógico assenta no exercício democrático do poder pelos e tem como objectivo desenvolver nos indivíduos a capacidade de agirem de forma a modificarem as condições sociais, pedagógicas, organizacionais da sua actividade. A pessoa em formação é considerada agente de socialização, com capacidade para transformar a sociedade.

Podemos reunir ainda um outro conjunto de abordagens da formação que procuram alargar a problemática às dimensões sociais e comunitárias, relacionando, por exemplo, formação de adultos e desenvolvimento social (Silva, 1990), (Melo, 1994), (Amaro, 1994), na perspectiva da formação em parceria e em parceria (Mérini, 1995 e 1996), (Zay, 1994 e 1996), da formação em rede (Castéran, 1988) e (Dekindt, 1986). Este conjunto de abordagens obedece a uma lógica territorial e de

territorialização da acção formativa, integrando as dimensões sociais e comunitárias. Foi o caso do Projecto ECO – Escola e Comunidade – (D’Espiney e Canário, 1994), que fez da formação dos professores o elemento mediador dessa relação.

À luz destas abordagens territoriais da formação, Paulo Pedroso (1998) estabelece a distinção entre uma concepção difusionista, que entende a formação apenas enquanto formação de capital humano numa perspectiva instrumental carencialista e adequacionista, e uma óptica territorialista, cujo objectivo da formação é fazer os actores que criam as necessidades, numa lógica emancipatória. É o caso da formação-libertação, entendida no sentido de Paulo Freire e a formação-animação, sem o carácter alternativo de Paulo Freire, mas essencialmente como método de intervenção-animação.

Sobre algumas concepções territoriais e sócio-comunitárias da formação dos professores, refiram-se, por exemplo, os trabalhos de Zeichner (1989 e 1993) e de Liston e Zeichner, 1993) sobre a formação centrada na escola e na comunidade. Embora parte incidindo, em grande, no campo da formação inicial de professores, os trabalhos de Zeichner dão contributos importantes para a formação contínua, chamando a atenção para as questões comunitárias da formação e para a necessidade de ela ter em conta as condições sociais em que se realiza a acção educativa. A formação pode contribuir, assim, para a «participação comunitária» (Freire, 1996) e para a «construção da cidadania democrática» (Lima, 1996b).

Apesar de na actualidade a formação se basear predominantemente na lógica individual-instrumental, há, no entanto, uma tradição de formação contínua de professores vinculada aos aspectos comunitários. Como considera Zeichner (1992):

«Há uma tradição antiga na formação de professores, na qual as escolas e as comunidades se tornam espaços de *practica*, em vez do usual enquadramento ao nível limitado das salas de aula e dos professores. A noção de “*practicum* na escola e na comunidade” é defendida desde o Relatório Flowers (1948) e, nos anos 60 e 70, a questão comunitária esteve muito presente na formação de professores, pois havia uma prioridade quanto à preparação de docentes para o ensino de crianças em áreas degradadas» (: 128)

Embora referindo-se essencialmente à formação inicial de professores, esta perspectiva é igualmente pertinente no campo da formação profissional contínua. A formação articula-se intimamente com as problemáticas sociais da desigualdade, da diversidade cultural, do trabalho infantil, da pobreza, do abandono escolar, etc., quer na vertente da intervenção, quer nas vertentes da investigação e da investigação-

acção. Pela via do alargamento do campo da formação, da sala de aula à escola e à comunidade, Zeichner considera que a formação tem um papel importante na preparação dos professores para a construção de ambientes escolares mais democráticos atentos aos problemas sociais comunitários. Podemos incluir nesta perspectiva, por exemplo, os trabalhos de Stoer (1992) e outros mais recentes de investigação-acção conduzidos por Cortesão e Stoer (1997) sobre perspectivas inter/multiculturais na formação de professores.

As conceptualizações da formação são, portanto, diversas. No caso da formação contínua dos professores, as práticas são mediadas por múltiplos factores que não podem ser ignorados, que vão desde as condições estruturais em que ela se realiza actualmente, até aos factores ideológicos, políticos, simbólicos e culturais que lhe subjazem. A dimensão diacrónica é, contudo, imprescindível para a compreensão desta problemática. Com efeito, uma análise retrospectiva da formação contínua de professores em Portugal dá-nos conta de uma tradição plural composta de projectos de investigação-acção, de experiências de animação pedagógica e comunitária, etc., mas lembra-nos, igualmente, uma tradição de acções de reciclagem de professores da iniciativa estatal.

A análise da «tradição» constitui uma importante dimensão de análise a considerar relativamente à actividade dos CFAE, não apenas no que concerne à orientação das políticas do Estado, mas sobretudo as «tradições» locais da formação. Rui Canário (1994b) considera que os CFAE podem constituir-se como «herdeiros de uma tradição» que se desenvolveu sobretudo no período que se seguiu ao 25 de Abril de 74 e que se traduziu em práticas de formação-animação realizadas, por exemplo, pelos CRAPs (Centros Regionais de Apoio Pedagógico); CAPs (Centros de Apoio Pedagógico); pelos CAFOPs (Centros de Apoio à Formação de Professores); pelas EAE (Equipas de Apoio Pedagógico).

Para além de os CFAE poderem ser herdeiros dessa tradição, podem ser influenciados, ainda, por experiências e projectos de formação que têm estado no terreno mais recentemente, como é o caso do Projecto ECO (D'Espiney e Canário, 1994) e de outras experiências endógenas centradas na escola (Canário, 1994a), (Barroso, 1989); de projectos de investigação-acção que afirmam o desenvolvimento do «investigador colectivo» (Cortesão e Stoer, 1995, 1997), (Amiguiinho, 1992); do Projecto das Escolas Isoladas (D'Espiney, 1994), (Amiguiinho, 1997); do Projecto

PROCUR (Alonso, 1997). Estes projectos têm em comum a articulação entre formação e desenvolvimento profissional e comunitário e assentam em redes de escolas, numa perspectiva de animação e inter-formação. Em síntese, pode dizer-se, com Rui Canário (1994b), que:

«A característica central, comum a estas experiências ou projectos é a tentativa de criar um dispositivo permanente de formação em que um centro de recursos, articulado funcionalmente com um conjunto de escolas, define uma rede de formação contínua de professores.

O estabelecimento de ensino assume o carácter de unidade estratégica de referência, enquanto que a dimensão 'territorial' da formação conduz a valorizar fortemente as suas dimensões não formais, bem como a função, estruturante, de animação» (: 48).

Chamando a atenção para a centralidade do estabelecimento de ensino como contexto de trabalho e de formação, para a dimensão da territorialidade, para as dimensões não formais e para a função estruturante de animação nos processos formativos ou nas dinâmicas de formatividade, esta citação de Rui Canário sintetiza várias dimensões que temos vindo a analisar. O Centro de Formação, na medida em que se insere e abrange um determinado espaço geográfico e social, pode ser concebido como um território de formação, isto é, como um contexto «globalmente formativo» ou «meio ambiente formativo» (Canário, 1995^a; 1995b). Nesta lógica territorial de formação, todos os actores se formam, e não apenas os professores, através de dinâmicas comunicativas geradas no seio do território e geradoras de redes densas de acção colectiva e de inter-formação.

Importa, agora, ver de que modo esta lógica territorial está presente nas dinâmicas locais.

2. A lógica territorial e a formatividade da acção colectiva

Na secção anterior procurámos fazer uma síntese das conceptualizações do campo da formação de adulto. Ela não foi elaborada, porém, com um intuito de fundamentação teórica, mas de interrogação do campo de estudo. Com efeito, as práticas do Centro de Formação em análise não ilustram esta diversidade de conceptualizações, não obstante algumas práticas discursivas dos actores às dimensões da informalidade, da familiaridade, do encontro:

«Eu volta e meia vou à sala dos professores, porque o conhecimento das pessoas

passa por um momento não profissional, passa por um **momento de convívio** na sala dos professores. Isso é importante, para depois estabelecer contacto a outros níveis, não é?» (Ent., MANUEL, 1997).

«A formação conta menos do que a capacidade de **auto-formação** que cada professor irá pôr nos processos em que participa, nos processos mais estruturados ou menos estruturados de formação em que participa» (Ent., MANUEL, 1997).

Ou à formação como «catarse», «descarga» e «psicanálise» e como fonte de «segurança»:

«No Grupo Animador de Projectos, os professores do 1º ciclo faziam desse momento de encontro aquilo que fazem ao nível dos 2º e 3º ciclos nos corredores e na sala de professores. Aliás, tiveste oportunidade de participar em acções e viste que há um momento de **catarse**, de **descarga** e de **psicanálise**» (Ent., MANUEL, 1997).

«O que tem faltado aos professores e é fundamental num processo de formação - é a **segurança** que uma equipa de retaguarda em termos de conceptualização e reconceptualização dos processos» (Ent., MANUEL, 1997).

Ou ainda como «aventura» e «prazer»:

«Eu, por exemplo, quando entrei... estive reticente em ir ou não, porque pouco percebia de computadores. Mas **eu tentei, aventurei-me**, não é? Mas elas (as formadoras) foram muito simpáticas. Adorei. Adorei. E depois os colegas também contribuíram. Trabalhamos em grupo, todos davam ideias, todos ajudavam. Gostei muito. Foi a primeira e adorei. Espero que todas as outras sejam assim» (Ent., P1, 1997).

«Pessoalmente, entendo a minha função de formador não como quem facilita ou possibilita a obtenção de créditos, mas como **dinamizador de interacções** entre um grupo interessado. **Só faço formação se ela me der também prazer** e me possibilitar aprendizagens. Não faço formação para cumprir calendários ou servir engrenagens, tão pouco para currículo ou ganhar dinheiro» (Ent., F4, 1997).

Estes são apenas alguns fragmentos dos discursos dos actores, que revelam outras dimensões da formação. Como a formação está muito centrada no formador individual, a realização da acção, apesar de se enquadrar num quadro formal e instrumental, pode alterar em parte esse quadro, dependendo do tipo de relação, das metodologias adoptadas, etc. Na sua realização prática, uma acção de formação, que coloca em relação professores - formadores e formandos - pode inspirar-se em modelos escolares e hierárquicos, mas também em modelos da formação de adultos, assentes na horizontalidade das relações, na colegialidade, na parceria de formação:

«Isso passa pelas pessoas. Passa pela **capacidade de ser interlocutor** (...) interlocutor enquanto parceiro, **parceiro profissional**» (Ent., MANUEL, 1997).

Em síntese, as conceptualizações são diversas, mas as práticas parecem apoiar-se, em larga medida, na racionalidade instrumental dominante. Estaremos perante conceptualizações plurais e práticas de modelo único? Estaremos perante as conceptualizações da formação de adultos apenas como «sonho» que não têm condições de concretização?

«Um desses sonhos foi que a formação pudesse ser um **processo de partilha**, de troca de experiências, em que cada um fosse reconhecido como tendo **capacidade de passar algo a outro**; capacidade de dizer “o que fiz, fiz desta maneira, porque achei que era esta a maneira de fazer”. **Sendo troca de experiências é um processo formativo**. Portanto, foi esse, um bocado, **o sonho**» (Ent., MANUEL, 1997).

Por exemplo, a «formação centrada na escola»:

«**O discurso tem sentido; a prática de resposta à formação centrada na escola, penso que não tem sido uma prática que vá nesse sentido**» (Ent., MANUEL, 1997).

Nesta secção do trabalho apresentamos a última parte da análise empírica e pretende mostrar outras dimensões da actividade do Centro, para além da dimensão formal e instrumental que é induzida pela lógica individual do sistema de formação contínua. Para tal, procederemos à análise de conteúdo do material empírico composto pelas entrevistas, pelas notas de observação e pela análise documental. Iremos, no entanto, centrar a análise na lógica territorial, retirando do material empírico os elementos que de alguma maneira a possam ilustrar.

Tal como fizemos noutras partes do trabalho dedicadas à descrição, análise e interpretação dos dados empíricos, procuraremos ilustrar e confrontar as nossas interpretações com as interpretações dos actores sobre as suas próprias práticas. Em alguns casos utilizaremos dilemas para realçar as tensões e tendências que atravessam o campo de estudo, não numa perspectiva dicotómica, mas interpelante. É o caso da tensão que pretendemos estabelecer entre a lógica individual, que analisámos no capítulo anterior, e a lógica territorial, que analisaremos aqui. Ao definirmos a «lógica territorial» como uma categoria de análise pretendemos captar, entre o conjunto das actividades que envolvem o Centro, aquelas em que os actores interagem na construção do território, em dinâmicas de formatividade. Procuramos, assim, estabelecer uma relação íntima e fecunda entre a formação e a própria acção e mobilização colectivas.

O registo analítico que se convoca para esta última parte é o registo da

emancipação, das disputas e dos compromissos, através do qual se pode aceder aos modos como os actores sociais se autorizam, ou seja, como se constituem como autores do seu território relacional e da sua própria vida e formação.

2.1. Um Centro de pequena dimensão ou um Centro de múltiplas dimensões?

Considerando o número de professores deste concelho (153) e utilizando como termo de comparação outros CFAE existentes no país, pode dizer-se que o centro de formação das escolas de (...) é um Centro de pequena dimensão. À luz da lógica individual e instrumental da oferta e da procura, esta pequena dimensão, aliada a outras características já referidas, designadamente a grande mobilidade docente, é fonte de dificuldades para o Centro. Uma das dificuldades que decorre desta lógica é o «recrutamento de formandos» para que a acção possa funcionar:

«Este ano, e no ano anterior, já não se notou tanto, mas nos primeiros anos notava-se de uma maneira bastante forte, era que uma boa parte do corpo docente, pelo menos desta escola, era não profissionalizado; ora isso fazia com que as necessidades de acesso à formação não fossem sentidas, não é? Isso criava **problemas no recrutamento de formandos** para as acções previstas. Portanto, **um centro deste tamanho não pode pôr na rua, digamos assim, mais de três, quatro acções por ano**» (Ent., MANUEL, 1997).

«Todos os anos temos uma série de acções que conseguimos realizar e lutando sobretudo com uma realidade que é a existência de poucos docentes no concelho. No fundo, se vamos lançar, por exemplo, três acções, conseguir, nesse número diminuto, docentes para essas três acções é muito complicado. E tem-se conseguido. E isso pressupõe o quê? Um trabalho de insistência, de motivação, no fundo, de tentar demonstrar-lhes que essa formação é válida, **lutando um bocadinho contra a ideia da busca ao crédito**, que isso para nós, pelo menos para mim, não serve» (Ent., CP1, 1997).

No depoimento seguinte de um formador, este critério – número de professores – é encarado como indicador da pequena dimensão do Centro e como fonte de «cumplicidades com os professores»:

«O que eu penso sobre o Centro de Formação de (...) provavelmente não será simpático para o Centro de Formação de (...). **Entendo que não se justifica este Centro de Formação.** Penso que estas coisas são difíceis de defender, mas, se quer que lhe diga, **entendo-o excessivamente pequeno**, o que implica ter de sobreviver através de algumas “**cumplicidades**” com os professores» (Ent., F4, 1997).

Ora, o que parece sustentar esta perspectiva é, exactamente, uma concepção racional-formal do Centro e da sua actividade. Esta lógica burocrática defende a

impessoalidade e o distanciamento e, como tal, rejeita a familiaridade e as «cumplicidades» entre os professores, os formadores e os gestores da formação. Esta parece ser uma lógica devedora da subordinação da formação ao controlo das carreiras dos professores.

Embora a actividade do Centro em estudo não se esgote nesta dimensão formal, não podemos ignorar as implicações que essa «pequena dimensão» do centro aferida apenas pelo número de professores tem na sua actividade. Desde logo, pelo facto de não dispor de um funcionário para apoio administrativo-financeiro, o que obriga o director a desempenhar todas as tarefas, não lhe deixando tempo para outras funções, designadamente de comunicação com as escolas e de animação da formação, e pelo facto de as possibilidades de realização de formação creditável serem reduzidas, devido ao reduzido número de professores, quando é essa, afinal, a principal fonte de financiamento:

«A **pequena dimensão**, «se calhar também é uma **vantagem**, desse ponto de vista. Mas, do ponto de vista da **formação tipificada**, que é a que gera recursos para a actuação do Centro, é um **constrangimento**» (Ent., MANUEL, 1997).

Uma das vantagens do «tamanho doméstico» do Centro tem a ver com a sua dimensão humana e com a possibilidade de realização de outro tipo de actividades mais enraizadas no meio local.

«Eu diria que este é um **Centro de tamanho doméstico**, o que **humaniza as relações**, com todas as **virtudes** que isso tem, mas também com todos os **defeitos**» (Ent., MANUEL, 1997).

O próprio director do centro reconhece que esta característica do centro também pode ter inconvenientes, designadamente, «em algumas circunstâncias personalizar em demasia as tomadas de decisão, as iniciativas» (Ent., MANUEL, 1997).

Estas são algumas características distintivas do Centro, características essas que têm implicações na sua organização e funcionamento. O Centro sobrevive numa tensão entre os constrangimentos e as oportunidades e esta tensão é equacionada pelo director com lucidez. Falta saber se, na prática, estas vertentes – formais e informais; administrativas e pedagógicas; instrumentais e emancipatórias – são (facilmente) conciliáveis. Mesmo perante a afirmação lúcida de que os processos administrativos e financeiros são um «mal necessário»:

«**O que distingue este centro de outros centros se calhar é entender que isso é um constrangimento; que é um mal necessário ao funcionamento do centro.** Sem isso, se calhar, o centro não podia existir. Agora, eu penso é que temos de

conciliar esta dimensão com as outras dimensões» (Ent., MANUEL, 1997).

O director do Centro diz não poder esquecer que existe uma necessidade de suporte. E a formação financiada, creditada, é que dá suporte ao centro:

«O centro não podia existir se não tivesse esse **suporte**, a não ser que fosse um centro de formação de professores que funcionasse mais de forma **informal**» (Ent. MANUEL, 1997).

Esta afirmação é reveladora. Embora o director do Centro valorize a informalidade, é reconhecido que o Centro tem uma base essencialmente formal. No entanto, a recepção aos professores, as Jornadas e outras iniciativas que têm sido realizadas pelo centro confirmam essa dimensão da «informalidade das margens do sistema» Ent., MANUEL, 1997), que é aquilo que, segundo ele, caracteriza o centro:

«É isso que dá **individualidade** ao centro ... desenvolver uma iniciativa de recepção aos professores, como nós fizemos aqui, ou umas Jornadas que estamos a pensar fazer que têm a ver com o contexto local. Isto **tem a ver com as dinâmicas...**» (Ent., MANUEL, 1997).

«**A formação é a oportunidade de vivenciar intervenções educativas.** A esse nível o Centro nunca assumiu que a formação dos professores se esgotasse num **quadro de tamanho único** que existe para todo o país. O contexto de cada Centro de Formação é único e exclusivo» (Ent., MANUEL, 1997).

O director refere-se a um conjunto de actividades realizadas pelo Centro e por ele próprio, das quais se podem destacar como exemplos, as Jornadas de Educação em Desenvolvimento, as Jornadas de recepção aos professores, realizadas no início de cada ano lectivo, e uma dinâmica participativa designada pelos actores locais como «processo de reestruturação da rede escolar», mas que, como veremos, se pode interpretar como uma dinâmica colectiva de construção da territorialidade educativa. Ora, é este conjunto de actividades que o Centro realiza que autoriza o director a referir-se à actividade do Centro como uma actividade comunitária.

2.2. A dimensão territorial e comunitária do Centro de Formação

Do ponto de vista da análise das dinâmicas locais de formação, a actividade do Centro não pode ser interpretada à luz de uma suposta pequena dimensão, a menos que se pretendesse estudar apenas a sua actividade formal de realização de acções estritamente preocupadas com a progressão na carreira. À luz de outros

critérios de interpretação, em que o Centro se insere num conjunto de dinâmicas territoriais, o Centro não é de pequena dimensão, mas de várias dimensões:

«Para mim há claramente **três dimensões**. A da **formação Foco**, creditada, etc.; a dimensão da informalidade da formação, dos **processos informais**, espontâneos; e a dimensão de uma relação institucional de **colaboração dentro do território educativo**. Pelo menos **estas três linhas – não quer dizer que elas não se cruzem em determinadas circunstâncias e conjunturas – são para mim três dimensões essenciais da actuação do Centro**» (Ent., MANUEL, 1997).

A identidade do centro é, portanto, construída essencialmente em torno das dinâmicas locais realizadas nas «margens do sistema», as quais são encaradas como «oportunidades de vivenciar intervenções educativas». Dito de outro modo, como dinâmicas territoriais de formatividade. Para além destas duas dimensões – a «formação Foco, creditada», a «informalidade da formação, dos processos informais, espontâneos», o director do centro refere ainda uma terceira dimensão – a relação institucional de colaboração dentro do território educativo. É esta dimensão territorial comunitária que analisaremos aqui.

Não sendo exclusiva nem preponderante no conjunto das actividades do centro, uma das suas vertentes de intervenção assenta numa concepção da formação como animação pedagógica e comunitária. Tratando-se de um Centro considerado pequeno, à luz de critérios racionais, não se pode dizer, com efeito, que a sua actividade se reduz a esta dimensão racional-formal. Analiticamente, estamos perante um Centro com várias dimensões e não de um Centro de pequena dimensão. Mais adiante, daremos alguns exemplos desta vertente de intervenção. Por enquanto interessa analisar o modo como se expressa esta dimensão territorial e comunitária no funcionamento do Centro. Começemos pelo seu plano de actividades.

Da análise do primeiro plano de actividades do Centro, elaborado em 1993, onde constam mais pormenorizadamente os seus princípios orientadores, ressalta uma dimensão comunitária. Esta caracteriza-se essencialmente pela centralidade da comunidade local na actividade do Centro. A formação dos professores visa «o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores» como contributo para a «**construção de uma escola participante dos processos de desenvolvimento local**». São valorizados os «**recursos educativos da comunidade**» para a «promoção, animação e dinamização» de «iniciativas de auto-formação» e são valorizados igualmente as «acções, seminários, encontros, jornadas, que contribuam para o

desenvolvimento da comunidade educativa de (...).

O Plano assume que o Centro de Formação tem como propósito **«encontrar respostas quer às necessidades de formação dos professores quer às necessidades e anseios da comunidade educativa»**. A inserção e promoção do Centro na comunidade aparece como um objectivo essencial para o qual concorre o papel do **professor como «agente fundamental no desempenho e contributos que a escola pode dar para o desenvolvimento local»**. «Perspectivando o desenvolvimento dos **recurso endógenos**», são valorizadas sobretudo as «entidades e instituições locais» como parceiros e também como fontes de recursos materiais e financeiros.

Esta concepção da formação tem vindo a ser afirmada ao longo dos anos, tendo estado presente em várias intervenções públicas do director do Centro:

«A formação é o seu *leitmotiv*. No entanto, é nosso propósito ir além da simples, mas essencial, formação de professores, procurando que essa formação concorra para a interacção e a dinamização do próprio contexto educativo onde os professores actuam – a **comunidade**» (NC, MANUEL, 1994, I Jornadas de Educação e Desenvolvimento).

Mais recentemente, numa intervenção nas «Jornadas de Abertura do Ano Escolar», no presente ano lectivo de 1997/98, o director reafirmou esta orientação comunitária do centro:

«A educação é um acto colectivo; é um acto de uma comunidade; é uma acto de um conjunto de profissionais ao serviço da educação e ao serviço das escolas» (NC, MANUEL, 1997, Jornadas de Abertura do Ano Escolar).

Nesta mesma intervenção, incentivou os presentes a participar na educação, porque esta deve ser «decidida localmente» e «a qualidade da educação vai ser muito o que cada comunidade conseguir fazer com as escolas». Para ele a «palavra-chave» é «implicação».

Mas não é apenas o director que se refere à actividade do Centro nestes termos; também o fazem outros membros da Comissão Pedagógica, sintetizando alguns princípios do funcionamento do Centro – exequibilidade das acções, funcionamento democrático, abertura e serviço à comunidade:

«Um princípio é a exequibilidade das próprias acções. Outro princípio é o próprio funcionamento democrático do Centro. Outro princípio (...) é o princípio da porta aberta, pois qualquer pessoa pode chegar aqui, pode pôr os seus problemas, pode requisitar material... Isto tem de funcionar assim, não é? Outro princípio é o serviço à própria comunidade» (Ent., CP1, 1997).

O Centro é visto por alguns actores como um importante «ganho» para os

professores e para o concelho. São principalmente professores do 1º ciclo do ensino básico residentes e/ou a trabalhar no concelho há vários anos – o que decorre, quiçá, do seu anterior envolvimento em dinâmicas locais e de um maior interesse pelos problemas locais – que se referem à importância do Centro para o «local». Embora se pudesse traduzir num «alívio» para alguns, se o centro de formação acabasse seria um «prejuízo», um «défice» para as pessoas e para o concelho, sobretudo para os professores do 1º ciclo, para quem a formação é, também, encontro:

«Se acabasse tudo, eu penso que as pessoas mal dariam por ela. **Dariam os professores do 1º ciclo, porque têm necessidade de se encontrarem.** As acções de formação são também uma **forma de lutarem contra o isolamento**; são uma forma de partilharem informação, quanto mais não seja a informação de corredor, da sala de professores, não é? Os professores do 1º ciclo fazem da formação também esse tipo de momento» (Ent., MANUEL, 1997).

«Eu penso que **para muitas pessoas seria um alívio.** Agora, claro que acho que, apesar das críticas que poderão ser feitas, isso traduzir-se-ia num **défice**, num **prejuízo para as pessoas**, disso não tenho dúvidas, porque por muito que se critique vão aparecendo **acções localizadas** (...). As pessoas, em termos locais, sempre têm possibilidade de contactar com os formadores, de os trazer cá. Portanto, há um ganho, uma **mais-valia**» (Ent., CP1, 1997).

«Acho que o centro de formação procura trazer aquilo que há de **mais interesse para o local**, o que não aconteceria se não existisse o centro de formação» (Ent., CP3, 1997).

É necessário notar, no entanto, que o Centro funciona, ou sobrevive, graças aos actores e às dinâmicas locais e não apenas ao «decreto» que os instituiu. Este criou condições jurídico-administrativas e oportunidades de acesso ao financiamento, de aquisição de materiais e equipamentos, mas as dinâmicas locais devem-se essencialmente à capacidade mobilizadora e empreendedora dos actores locais, principalmente do director do centro. São estas dinâmicas que conferem singularidade ao Centro, num quadro geral de tendências uniformizantes.

2.3. A dimensão simbólica dos dispositivos de formação

Uma dimensão importante dos dispositivos de formação, e que tende a ser ignorada pelas concepções formais da formação, é a dimensão simbólica. Na forma escolar da formação, a materialidade parece predominar, valorizando essencialmente a presença do formador, mas, mesmo nestas modalidades escolares intervêm,

consciente ou inconscientemente, aspectos simbólicos, tais como o efeito da graduação académica do formador e do nível de ensino a que pertence, a organização do espaço, etc. Aliás, o forte enraizamento da racionalidade escolar nas práticas de formação contínua de adultos gera uma tendência para que os professores valorizem mais o grau académico e o nível de ensino em que o formador lecciona e desvalorizem a informalidade, a colegialidade, a formação entre pares.

No Centro em estudo, os aspectos simbólicos são bastante valorizados pelo director do Centro.

«Este **ícone**, aqui, que tem uma **hélice**, que parece que dá algum **dinamismo**, algum movimento, ou pelo menos tenta contrariar a ideia de estático, não é?, tem a ver com essa criação de um **símbolo de identificação**. Eu não sei se transmite exactamente isso, mas pelo menos foi isso que quisemos transmitir: a **ideia de movimento; de dinâmica; de envolvimento**, também, não é?» (Ent. MANUEL, 1997).

Os símbolos e os rituais são vistos como uma forma de autorização, ora através dos processos de comunicação – o papel timbrado com uma hélice, por exemplo –, ora transformando uma iniciativa informal de recepção aos professores, no início do ano lectivo, num ritual de reflexão-formação:

«O papel timbrado tem um símbolo que a gente aqui arranjou, na comissão pedagógica. (...) ainda ontem eu pensava que para a próxima comissão pedagógica um dos assuntos será necessariamente a recepção dos professores para 97/98. Como é que vamos pensar nisso, não é? É um **ritual** que se está a estabelecer e que o centro vai realizar todos os anos e, se calhar, ao qual nós vamos tentar dar uma **dimensão formativa** ou uma **dimensão de reflexão**, pelo menos. Mas, de qualquer maneira, é um ritual que vamos estabelecendo ao longo dos anos, não é?» (Ent., MANUEL, 1997).

Outra forma simbólica de autorização do Centro está presente na utilização de capas ilustradas com diversos símbolos, aparentemente «caras», todas diferentes, de modo a representar a «individualidade» de cada professor, da sua biografia e experiência:

«Estes **rostos** têm a ver com... Na altura foi interessante vermos isto. Isto tem aqui vinte e quatro rostos. Rostos... mais que rostos... São **caras**, não é? Com diferentes *designs*, com diferentes estilizações, e que têm a ver com os professores... **Cada professor é um mundo**, não é? (...) Na altura achamos interessante, porque **seria a diferente dimensão de cada professor que poderia transportar para a formação em termos de experiência, em termos de individualidade, de vida...** » (Ent., MANUEL, 1997).

Em grande medida, as lógicas de autorização são sustentadas por elementos simbólicas. Os dispositivos de formação são compostos de materialidade e

simbolismo e as dimensões simbólicas não são menos importantes que as materiais. Por um lado, a dimensão formal e escolar da actividade do Centro constitui-se, sobretudo, como a base material do funcionamento e da legitimidade do Centro; por outro lado, a referência simbólica e identitária está orientada para a informalidade e para a territorialidade. Esta forma de autorização pela via simbólica parece constituir, portanto, uma forma de resistência dos actores locais às pressões a que estão sujeitos para a racionalização e uniformização das práticas formativas.

2.4. O Centro como herdeiro e promotor de dinâmicas sócio-educativas e formativas

Como já foi dito noutra parte deste trabalho, esta concepção comunitária de formação é herdeira de dinâmicas que ganharam raízes no contexto local. É o caso do O OUSAM²⁰ – Organismo Utilitário Social de Apoio Mútuo; é o caso, também, do PIPSE²¹, cuja dinâmica do Núcleo de Animação Pedagógica do concelho não acabou, apesar da extinção oficial do programa.

Com efeito, neste concelho há alguns exemplos de dinâmicas sócio-educativas assentes em relações e interacções do tipo comunitário, que ao longo dos últimos anos se têm desenvolvido. Analisaremos nesta secção quatro exemplos. O primeiro é o OUSAM, que foi criado em 1985 e é um exemplo de envolvimento dos actores locais em iniciativas sócio-comunitárias. O segundo exemplo é o GAP – Grupo Animador de Projectos – criado na sequência do PIPSE. O terceiro exemplo aconteceu no âmbito da «reflexão participada sobre os currículos do ensino básico e o quarto corresponde a uma dinâmica participativa de formação em torno da construção local do território educativo.

O OUSAM, de ousar transformar a comunidade local, emergiu da mobilização de um grupo de actores locais, numa lógica emancipatória de resolução dos problemas locais. O OUSAM surgiu como um projecto ligado ao Centro de Saúde, na altura por iniciativa do Dr. António Cardoso Ferreira, médico de Saúde Pública no

²⁰ O OUSAM foi a designação encontrada pelo grupo fundador desta IPSS para dar tradução à ideia de **ousar** transformar a comunidade local.

²¹ O PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo – foi criado na década de 80, numa lógica compensatória, tendo constituído equipas concelhias para realização de actividades

Concelho. Sendo um projecto de intervenção em animação infantil e comunitária realizou diversas actividades de animação e intervenção comunitária. Em 1985 lançou no terreno um Projecto de intervenção multidisciplinar “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, nos domínios da animação infantil e comunitária, assente na valorização e rentabilização das características e dos recursos endógenos. A formação dos adultos constituiu uma dimensão do projecto, articulando no mesmo processo de animação a formação das crianças e dos adultos:

«Trabalhando, por exemplo, a saúde oral com as crianças, elas produziam coisas e mostravam-nas aos pais e trazíamos o Centro de Saúde para dar mais informação. Esses foram **processos de educação de adultos** interessantes e de **animação infantil e comunitária**» (Ent., MANUEL, 1995).

Ao contrário de outros projectos deste tipo que se têm realizado noutros locais e que acabam por morrer passados alguns anos, este institucionalizou-se, em 1988, através de um acordo com o Centro Regional de Segurança Social de Viana do Castelo. Quando a Fundação Calouste Gulbenkian e a Fundação Aga Kan se retiraram, por ter terminado o prazo previsto para o projecto, o OUSAM transformou-se num serviço de atendimento à infância, continuando a contar, no conjunto das suas actividades, com uma que o tornou mais conhecido – a animação infantil e comunitária – por vezes também designada educação de infância itinerante em localidades isoladas.

Pode dizer-se que O OUSAM constituiu no contexto local um embrião de uma concepção comunitária de educação e de formação partilhada por alguns actores locais envolvidos nessas dinâmicas. O director do centro de formação, que esteve envolvido na sua criação é actualmente o presidente da direcção do OUSAM.

O segundo exemplo é a dinâmica criada localmente no âmbito do PIPSE, que depois de extinto deu origem ao Grupo de Animador de Projectos (GAP). Este assumiu o mesmo tipo de lógica de intervenção, abrangendo o 1º ciclo do ensino básico e da educação de infância.

O Centro herdou e soube «captar» as «vontades» criadas pelo PIPSE:

«Eu não vou dizer que não é mérito do Manuel, mas **é uma situação que ele herdou**, que já existia nas escolas, desde o PIPSE, que era um **programa que acabou**, mas **ficaram as vontades**. E o Manuel **soube captá-las**» (Ent., F3, 1997).

Na criação deste Grupo, o delegado escolar do concelho assumiu um papel central:

«O Grupo Animador de Projectos vem na sequência do PIPSE. O PIPSE esteve no terreno durante três ou quatro anos, desenvolveu algumas acções que entendemos interessantes, nomeadamente através da autarquia. Entretanto, chegou ao seu final e **eu entendi... Reflecti e entendi** que acabarmos só por acabar seria mau. Foram cantinas que se formaram e agora porque não há o PIPSE também vão acabar as cantinas? Foi toda uma dinâmica que se proporcionou no concelho e agora só porque acabou o PIPSE também vai acabar essa dinâmica? **Entendi que não**» (Ent., DLE, 1997).

O depoimento do delegado escolar revela a forma bastante individualizada da decisão sobre a criação deste Grupo. As próprias actas das reuniões do Grupo estão na sua maioria assinadas apenas por ele. A mobilização dos professores para a ideia parece ter assumido um carácter instrumental, na medida em que o autor da iniciativa era o delegado escolar, a quem os professores reconhecem superioridade hierárquica. Aliás, o discurso oscila entre o «eu» e o «nós», prevalecendo a primeira pessoa do singular, na letra e ainda mais claramente no espírito:

«(...) **reflecti com eles; reflectimos.... Disse:** o projecto não será meu, será vosso; não quero o Projecto, não quero ser o pai do Projecto. Vamos reflectir em conjunto para vermos o que podemos fazer. E nessa altura todos foram receptivos à ideia de que não poderíamos ficar de braços cruzados à espera que viesse outro programa dar-nos a receita» (Ent., DLE, 1997).

Com efeito, não basta falar na primeira pessoa do plural, supondo a horizontalidade e a colegialidade das relações quando, na prática, essas relações são mediadas por elementos simbólicos ligados à hierarquia.

Nas reuniões o delegado afirmava que ali não era o sr. delegado, mas sim um elemento do grupo. No entanto, **os professores continuavam a chamar-lhe sr. Delegado** (NC, Reunião do GAP).

Tendo surgido na sequência do PIPSE – inicialmente com a designação de grupo de Trabalho, que evoluiu depois para Grupo Animador de Projectos, por proposta do director do centro de formação enquanto elemento do Grupo – o GAP herdou também as suas práticas bastante vinculadas a uma lógica de calendarização e realização de visitas de estudo, de idas à piscina, de organização de festas de Natal e desfiles de Carnaval, etc.:

«Ora, isso são **tarefas perfeitamente administrativas de organização**. Aí, quando **foi solicitado ao Centro dar uma ajuda** numa coisa ou noutra, uma festa de Natal, um desfile de Carnaval, começamos a tentar **ampliar essa dimensão**. Para isso apresentamos um projecto ao Instituto de Inovação Educacional» (Ent., MANUEL, 1997).

Para ampliar esta dimensão, o GAP apresentou, por iniciativa do director do Centro, um Projecto ao IIE, procurando introduzir na sua actividade a componente da reflexão formativa; da formatividade.

«As actividades do GAP têm sido soltas e o projecto procura contrariar isso, enquadrando-as num plano global e nos planos das escolas» (Ent., MANUEL, 1997).

Este projecto, com o título «a comemorar também se aprende» teve como objectivo passar das actividades pontuais para a lógica do projecto, isto é, para a lógica da «animação e inovação pedagógica» (AD, Actas). Este projecto envolve 36 professores e a maioria das escolas do concelho e está estruturado da seguinte forma: cada escola comemora dois ou três dias significativos das comemorações, envolvendo produção e circulação de materiais. As actividades têm sempre uma componente de mostra e de relação comunitária., envolvendo sobretudo pessoas idosas, nos lares, nas aldeias. No entanto,

«(...) a estratégia que o centro de formação tentou implementar, e que passava só por mim, porque eu era o único representante enquanto membro do centro de formação, saiu derrotada. Se não saiu derrotada, pelo menos não vingou. Era a estratégia da informalidade, de uns mobilizarem os outros, de lançarem iniciativas, de encontrarem recursos, de discutirem as formas de fazer, etc., etc. (Ent., MANUEL, 1997).

O Grupo Animador de Projectos tem passado por diferentes momentos. Na opinião do director do Centro neste momento há uma situação de esgotamento da dinâmica: «as pessoas também se cansam». O que acontece neste momento são processos muito mais funcionais do que propriamente de lançar iniciativas que envolvam e façam mexer as escolas em termos pedagógicos ou em termos educativos»

«(...) senti que a dado passo me estava a sobrepor à capacidade de trabalho e à imaginação da pessoas. E comecei a sentir, se calhar, que a visibilidade que o grupo estava a ter não era das iniciativas do grupo, até porque alguns professores, nomeadamente os que não têm residência aqui e que envolvia alguma disponibilidade deles, começaram a achar que eram ideias sonhadoras de um maluco ou outro que queria fazer trabalhar os professores. Isto dito assim de uma forma simplista» (Ent., MANUEL, 1997).

Embora tenha sido criado para a realização de processos educativos e formativos de natureza informal, numa lógica de animação pedagógica e comunitária, o GAP tem vindo a formalizar a sua actividade; a formalizar uma dinâmica que era informal e instituinte:

«Este ano, porque a delegação escolar tem mais um professor, o delegado escolar passou a coordenação de toda a actividade para a responsabilidade dessa pessoa - **convocar os professores e toda aquele papel. Burocratizou aquilo que era informal**, quer dizer, enquanto que inicialmente nós combinamos que haveria reuniões sempre que fosse necessário, ou pelo menos de 15 em 15 dias, **passou a haver uma convocatória com o timbre da delegação; passou a haver uma agenda de trabalhos feita pela delegação**. Quer dizer, na prática, **aquilo que eu pensei que seria uma lógica instituinte, institucionalizou-se**» (Ent., MANUEL, 1997).

Actualmente, o director do centro entende que o grupo está a ser instrumentalizado pelo delegado escolar em favor da Câmara e do presidente:

«Se se participa na semana cultural é porque a autarquia pediu ou porque é uma tradição que a autarquia instituiu» (Ent., MANUEL, 1997).

Um exemplo do grau crescente de formalização do GAP é também revelado pelas suas reuniões. As últimas têm sido feitas em instalações da Câmara e presididas pelo presidente. Numa dessas reuniões houve inclusivamente lugares marcados. A opinião do director do Centro é de que

«o delegado escolar calendarizou a actividade do GAP, transformando-a num programa de festas» (Ent., MANUEL, 1997).

Inicialmente não havia esta formalização e a relação do grupo e das escolas com a autarquia não era tão instrumental face à necessidade de apoio, em termos de recursos e em termos financeiros:

«O ano passado quando fizemos a participação na semana cultural fizemo-lo com um conjunto de iniciativas. Fizemos, por exemplo, uma **exposição itinerante** que demorou dois meses e que sem o apoio da autarquia não era possível. Mas, neste caso, não ia só de encontro àquilo que servisse como **visibilidade para o apoio à educação por parte da autarquia**; estava também ligada à **dinâmica das escolas**» (Ent., MANUEL, 1997).

Estamos perante dois tipos de lógicas justificativas, emergentes de uma disputa pelo espaço de intervenção do GAP, envolvendo o delegado escolar e o director do centro de formação.

Por um lado, o delegado escolar criou o GAP como uma extensão da Delegação Escolar, procurando compensar uma perda de legitimidade administrativa de que têm sido alvo, de um modo geral, as delegações escolares:

«Os professores chegam aqui e por vezes uma simples declaração que queiramos passar **vamos para a legislação e é um vazio** que não conseguimos. **Estamos a cair no descrédito. Custa-me dizer a uma colega que não tenho competências para ...**» (Ent., DLE, 1997).

Tradicionalmente, a «legislação» tem sido a base de legitimidade da delegação

escolar e, como essa fonte de autorização se está a «esvaziar», o delegado escolar procurou criar outra base de sustentação, actualmente mais valorizada e mais visível, através da mobilização dos professores para iniciativas locais. Só que a transposição de uma lógica administrativa-formal para o GAP, vocacionado para a acção pedagógica informal, transformou-o num espaço tendencialmente regulado pela lógica hierárquica interiorizada não só pelo delegado escolar, mas também pelos professores:

«Eu acho que podia ser o **Centro de Formação** a enquadrar e a coordenar o Grupo, mas **não teria os mesmos resultados práticos como tem, sendo conduzido pela delegação escolar**. Houve um dia em que o delegado marcou uma reunião de conselho escolar alargado para uma altura em que os professores deveriam estar livres, porque já tinham feito a avaliação. **Ninguém esperava que os professores aparecessem à reunião, mas apareceram todos**» (NC, MANUEL, 1997).

Por outro lado, o director do centro de formação, que considera que o delegado escolar não é o responsável pelo grupo mas apenas um dos seus elementos, tentou canalizar para o GAP uma lógica de formação baseada na informalidade, mas deparou com os constrangimentos decorrentes do facto de o grupo, na prática, funcionar na dependência da delegação escolar, recebendo ofícios, convocatórias, etc. com o timbre da delegação escolar, instituindo um modo de funcionamento bastante formalizado e orientado para a dependência.

O terceiro exemplo em análise refere-se à «reflexão participada sobre os currículos do ensino básico» promovida pelo Departamento da Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação. O DEB enviou para as escolas e para outras entidades (serviços regionais e locais da administração educativa, centros de formação de associação de escolas, e outros) documentos para análise sobre os currículos do ensino básico. No contexto em estudo gerou-se, em torno deste processo de reflexão que era solicitado aos professores, um conflito entre o director do Centro de Formação e o delegado escolar que, para além de incorporar outros elementos de análise, corrobora, também, a interpretação que fizemos para o Grupo Animador de Projectos.

Com efeito, a conflitualidade que ocorreu a propósito da «reflexão participada» decorre de uma disputa pelos professores que é travada entre a delegação escolar e o centro de formação, disputa essa que é suportada por lógicas diferentes.

«A posição da delegação, inicialmente, foi de que **tinha sido pedido pela administração e teria que ser cumprido**. O centro também achou que tinha **legitimidade** para pôr à disposição dos professores e dos conselhos escolares uma

iniciativa de formação» (Ent., MANUEL, 1997).

«De facto, eu recebi orientações do Centro de Área Educativa para reunir os professores e lhes transmitir as orientações que havia sobre a reflexão participada» (Ent., DLE, 1997).

O Centro de formação recebeu do DEB a documentação solicitando o seu contributo para a reflexão; a delegação escolar recebeu da Direcção Regional, através do Centro de Área Educativa, igual documentação mas, neste caso, numa lógica hierárquica:

«(...) **pareceu-me que tinha vindo de cima para baixo e a Delegação limitava-se a cumprir uma directiva, algo que tinha sido formalizado**, mais ou menos, pela Coordenação da Área Educativa, (...) no sentido de encontrarem uma forma de os professores, das escolas **preencherem um formulário** que o DEB esquematizou e enviou às escolas. (...) os Conselhos Escolares tinham de se agrupar, não poderiam os Conselhos Escolares agrupar menos de 15 professores, portanto era assim algo que vinha perfeitamente definido» (Ent., MANUEL, 1997).

O resultado desta disputa foi a realização de iniciativas em paralelo para os professores do 1º ciclo do ensino básico – uma promovida pela delegação escolar e outra pelo centro de formação. Só que enquanto que a primeira contou com todos os professores do 1º ciclo do concelho, a segunda contou apenas com doze professores:

«O centro não confronta as escolas e os conselhos escolares com uma **obrigatoriedade de participarem na iniciativa**, quando a delegação escolar o fez em termos de administração, não é? (...) As pessoas vêm, de uma forma escrita e estipulada que têm de se juntar em grupos de 15 e que têm que preencher um formulário e que **é obrigatório mandar após o seu preenchimento**. Portanto, esta questão da obrigatoriedade, quando o centro não a põe a esse nível, coloca, do ponto de vista dos professores, a questão: o que é que temos que fazer?» (Ent., MANUEL, 1997).

O conflito é elucidativo das lógicas em confronto. Por uma lado, uma lógica hierárquica, enraizada culturalmente e legitimada pela «lei», e, por outro lado, uma lógica em busca de uma legitimidade assente nos processos formativos informais.

Por último, o quarto exemplo dá conta de uma dinâmica local de construção do território educativo, envolvendo uma metodologia participativa de formação. Como já foi dito, o Centro em estudo insere-se numa região do interior Norte do país, tendo resultado da associação de escolas de um pequeno concelho rural. A sua pequena dimensão, sendo fonte de vantagens, porque facilita a informalidade e a mobilização colectiva, é também fonte de problemas e dificuldades. Dificuldades estruturais, resultantes da própria localização geográfica e das implicações que isso tem na vida das escolas e dos professores e no funcionamento do centro, e

dificuldades de acesso ao financiamento pelo reduzido número de acções que o Centro pode propor ao Programa FOCO, por falta de «clientela» com necessidade de créditos para progressão na carreira.

A dimensão territorial é uma característica dos CFAE. Por todo o país, os Centros de Formação surgiram «**um bocado como os cogumelos**» (Ent., MANUEL, 1997), não apenas pelas predisposições locais para o associativismo, mas sobretudo pela urgência da constituição dos Centros para a utilização das verbas do PRODEP. Emanando da associação local de escolas, esta não é, porém, uma «figura» fácil de operacionalizar:

«Uma figura que inicialmente tentei desenvolver, mas que depois se esboroou um pouco, é a **figura de associação de escolas**. O Centro é uma entidade que resulta da associação de escolas – para mim a associação de escolas até devia ter a Assembleia Geral do Centro – donde **a formação centrada na escola faria sentido**. Ora, essa figura não existe, embora o Centro emane da associação de escolas. É um **território educativo**. Ora, eu entendi isso, numa primeira hora, nessa dimensão» (Ent., MANUEL, 1997).

Todavia, como considera o Director do Centro,

«embora hoje se fale mais em territórios educativos, há quatro anos os Centros de formação foram **pioneiros em termos de definição de um território educativo**» (Ent., MANUEL, 1997).

No caso deste Centro – Centro de Formação das Escolas de (...) – a sua própria designação, que resultou de uma deliberação da Comissão Pedagógica do Centro, acentua a ideia de que o centro de formação é das escolas – Centro de Formação «**das Escolas**» de (nome do Concelho).

Ora, reside aqui uma tensão que é central a este trabalho – o Centro realiza a sua actividade entre uma lógica individual e uma lógica territorial, mas embora o Centro tenha assumido desde a sua criação a natureza colectiva de associação de escolas e a sua inserção comunitária, na prática, a lógica do sistema pressiona no sentido do relacionamento do Centro com os professores, tomados individualmente. Sendo uma estrutura inserida localmente, através da «associação» de todas as escolas do concelho, com uma «**filosofia que aponta para uma intervenção comunitária**», o Centro é sobretudo uma «**estrutura de professores**» (Ent., MANUEL, 1997). Portanto, podendo ser mais do que um dispositivo ao serviço da formação contínua dos professores e da gestão das suas carreiras, o Centro está sob uma forte tendência para que a sua actividade se limite a esta vertente de actuação para os professores

individualmente considerados. Esta é a face mais visível do centro, como reconhece um membro da comissão pedagógica e o director do Centro:

«O Centro de Formação só é visível para os professores» (Ent., CP5, 1995).

«Ao nível local, o centro também nunca teve a preocupação de se tornar visível perante a comunidade, porque é uma **estrutura de professores, de escolas, de formação contínua de professores**. De qualquer forma, a própria **filosofia** do centro aponta para uma **intervenção comunitária** e um envolvimento, quer ao nível da rentabilização de recursos, quer ao nível de influenciar este tipo de coisas da educação» (Ent., 1997, 1995)

Aparentemente estamos perante dois tipos de lógicas discursivas – uma resultante das pressões do sistema, da racionalização, do imediatismo, do pragmatismo, e outra da «filosofia», do «sonho». É aqui que reside a tensão entre a dimensão individual e escolar da formação e a dimensão da territorialidade e da intervenção comunitária.

Mas, se o Centro de Formação só é visível para os professores, já o mesmo não se pode dizer do director do Centro. O director do centro é visível para a comunidade local e não apenas para os professores. Mas tal visibilidade decorre da sua actividade comunitária realizada noutros espaços institucionais e não apenas do seu papel enquanto director do Centro de Formação. A sua actividade local, sendo em muitos casos realizada no âmbito do Centro, com o envolvimento de presidentes de Junta de Freguesia, de Associações de Pais, do Centro de Saúde, etc. – como é o exemplo da dinâmica territorial que pretendemos analisar neste ponto – não é, no entanto, atribuída por estes ao Centro de Formação, que desconhecem, mas ao Prof. Manuel.

O exemplo em análise refere-se a uma dinâmica participativa de formação e mobilização comunitárias iniciada pelo director do Centro, no sentido da reflexão sobre os problemas locais da escolaridade básica, dinâmica que é entendida por ele próprio como uma dimensão da «territorialização educativa»:

«A **dimensão de territorialização educativa** de um centro passa por esse conjunto de actuações» (Ent., MANUEL, 1997).

Esta dinâmica, assente na ideia de criação de territórios educativos inspirados no modelo das Escolas Básicas Integradas (EBI), embora tenha sido desencadeada pelo director do Centro, partiu de um problema da comunidade local:

«**Não nasceu por obra e graça de uma necessidade do director do Centro**, mas foi pelo sentir de um conjunto de professores em relação ao isolamento, em relação à escassez de recursos, em relação à multiplicidade de anos de escolaridade na

mesma turma. Essa questão foi sendo posta e o **conhecimento que tenho do 1º ciclo** permitiu-me ver que esse poderia ser um campo de actuação, ou melhor, **é uma preocupação do conjunto de escolas da área de intervenção do centro»** (Ent., MANUEL, 1997).

A partir do projecto final de um Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Comunitária que realizou na Universidade do Minho, o director do Centro iniciou um processo de envolvimento da comunidade numa reflexão sobre as condições locais da escolaridade e da educação básica e sobre as possíveis soluções para os problemas.

O Projecto definiu uma metodologia participativa que foi posta em prática através do centro de Formação e iniciou-se com a realização de um Seminário de Formação, no âmbito da formação contínua dos professores. Embora o Projecto já estivesse concluído aquando da realização deste Seminário e já contemplasse quatro alternativas, ou «cenários», conforme os designou ele próprio, elas não foram apresentadas de modo a permitir que os problemas e as soluções fossem reflectidas colectivamente pelos professores em formação.

«O estímulo para a mudança era perfeitamente aberto. Era um estímulo e não uma obrigação. A própria definição de mudança, julgo que é isso, é dar a **possibilidade de as pessoas construírem a mudança»** (Ent., MANUEL, 1995).

Este Seminário envolveu professores dos três ciclos do ensino básico e produziu uma proposta que foi apresentada numas Jornadas abertas à participação da comunidade local – Jornadas de Educação e Desenvolvimento – na sequência das quais foi criada, no âmbito da Autarquia, uma Comissão para aprofundar a discussão e elaborar uma proposta de «reestruturação da rede escolar» (designação que foi adoptada no âmbito desta Comissão). Esta comissão foi composta pelo presidente da Câmara e o seu Ajunto, por professores representantes dos diferentes níveis de ensino, por uma educadora de infância, por representantes das associações de pais, pelo director da escola profissional, por presidentes de juntas de freguesias e pelo director do centro de formação. Portanto, estamos perante uma dinâmica participativa criada como bola de neve:

«Os professores tiveram a possibilidade de influenciar, ao nível do 'Seminário' específico de formação contínua; as 'Jornadas' foram um **momento de passagem,** que serviram para **questionar a realidade local** e a 'Comissão' permitiu o **alargamento do âmbito de decisão e de partilha** de opiniões e de pontos de vista" (Ent., MANUEL, 1995).

«Os professores foram realmente os que lançaram a iniciativa e a autarquia, que

é a estrutura mais representativa dos interesses locais **agarrou**, na sequência das Jornadas, **o processo. Pareceu-me interessante e achei que aí não deveria forçar**» (Ent., MANUEL, 1997).

A constituição da Comissão alargada e representativa da comunidade foi, segundo o director do centro:

«(...) um contributo importante para o processo de sensibilização e sobretudo para **gerar mecanismos de mudança na própria comunidade**, que para mim, têm que ser **participados**» (Ent., MANUEL, 1995).

Do ponto de vista material, esta dinâmica participativa não produziu os efeitos esperados – as EBI, ou os «territórios educativos», como foram designados – mas, do ponto de vista simbólico, o processo gerado em torno da identificação dos problemas e das soluções locais constituiu-se como uma dinâmica de formatividade envolvendo não apenas os professores, mas igualmente outros actores educativos locais. Tratou-se de uma iniciativa do Centro, do director, dos professores em formação e, progressivamente, de uma iniciativa de todos os actores locais envolvidos – com lugar de destaque para a autarquia – que se apropriaram dela. A metodologia participativa traduziu-se numa dinâmica de formatividade – uma formação realizada pelos «processos vividos» (Ent., MANUEL, 1995) – criando ao mesmo tempo uma dinâmica de formatividade e de construção da territorialidade educativa:

«Produziu um efeito e um produto palpável: o relatório e o seu envio aos órgãos de decisão. E hoje a alternativa é muito mais partilhada, por muito mais gente e, se calhar, é muito **mais visível**; pode não ser uma preocupação, mas **muita mais gente tem consciência dela**» (Ent., MANUEL, 1995).

Embora essa dinâmica não tenha produzido materialmente as designadas EBI, através dela «aconteceu» formação e, mesmo no que concerne aos problemas de partida, criou uma consciência comunitária para os mesmos. Aliás, como já concluímos noutro estudo (Ferreira, 1994), o problema das discontinuidades dos três ciclos do ensino básico, sendo um problema estrutural é, em grande medida um problema cultural e simbólico. O problema em questão é essencialmente do domínio da relação e da interacção humana e, nessa medida, a dinâmica participativa gerada a partir do Centro de Formação constituiu uma oportunidade fecunda para a construção local da escola, da educação básica e da territorialidade educativa. Ao gerar um compromisso entre os actores locais, o processo colectivo de reflexão foi talvez mais fecundo do que propriamente a execução material das designadas EBI.

Com efeito, à altura em que se dá por concluído este trabalho (Abril de 1998) a

dinâmica de «reestruturação da rede escolar» iniciada pelo Centro de Formação, pelo director e pelos professores em formação está a ressurgir nas preocupações dos actores locais, designadamente da Autarquia. Recentemente, o Presidente da Câmara, o Vereador da Educação (cargo ocupado actualmente pelo ex- delegado escolar) e o director do Centro de Formação, tiveram uma reunião com o Director Regional de Educação e decidiram avançar com a construção de duas escolas no concelho para crianças do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, de modo a realizar dois «territórios educativos» no concelho, implicando também uma reformulação nas escolas EB 2,3 e Secundária. Na sequência desta decisão, o Centro de Formação, por iniciativa do director, está a preparar acções de formação sobre a problemática da territorialidade educativa, destacando o tema do «projecto educativo», concebido à luz dessa problemática.

Este é mais um exemplo de que os sistemas locais de interacção humana são atravessados pelo conflito e pela colaboração, pela divergência e pelo acordo. Os dados empíricos parecem mostrar que há uma consciência dos actores locais sobre o bem comum e uma (pre)disposição para a construção de compromissos que o tornem possível, não através de parcerias «mornas» e instrumentais, mas através de parcerias conflituais e, por isso, comprometidas e emancipatórias.

CONCLUSÕES

Num trabalho como este, do tipo etnográfico, a essência do método é a interpretação. Como tal, procurámos realizar ao longo do trabalho um confronto permanente entre reflexões teóricas e análises empíricas, gerando-se momentos de interpretação e compreensão e momentos de perplexidade e interrogação. Mais do que chegar a conclusões, pretendeu-se interrogar o campo de estudo de novos ângulos, mesmo correndo-se o risco de não lhes dar plena tradução empírica. Iremos assim, em jeito de síntese, retirar algumas conclusões e formular novas questões que se possam configurar como hipóteses de trabalho a explorar em trabalhos posteriores.

Por se tratar da conclusão, isso não significa que ela se realize na forma de monólogo e na «solidão» do discurso do investigador. Tal como fizemos ao longo do relatório, convocaremos mais uma vez para este espaço de autorização o discurso directo dos actores, de modo a que ele possa dialogar e interpelar o nosso próprio discurso feito de análises e interpretações. Para isso, ilustraremos, tanto quanto possível, o texto com excertos das entrevistas, pois estas revelam algumas encruzilhadas fecundas para esta interpretação final.

Para facilitar a leitura e compreensão, apresentamos as conclusões em pontos-síntese:

- A lógica individual como obstáculo à emergência de dinâmicas de formatividade.
- A difícil intersecção das lógicas individual e territorial.
- As lógicas de autorização e mobilização dos actores locais: instrumentalidade e emancipação.
- A naturalização dos constrangimentos.
- Uma tendência geral para o pragmatismo e para a racionalização?
- «O único meio de não pensar por slogans, é pensar os slogans».
- Prolongamentos.

A lógica individual como obstáculo à emergência de dinâmicas de formatividade

Como vimos ao longo do trabalho, a lógica individual da formação constitui um obstáculo à emergência de outras lógicas mais assentes nas situações de trabalho e mais enraizadas nos contextos locais.

Com efeito, na actualidade as lógicas individuais tendem a ser mais valorizadas do que as lógicas colectivas; a aparência e o aparato de algumas práticas competitivas e preocupadas apenas com a imagem pública tendem igualmente a ser mais valorizados do que um trabalho menos visível com os alunos; tendem igualmente a ser mais valorizados os graus e títulos académicos, as especializações e os créditos, numa perspectiva pragmática induzida pelo sistema, em detrimento do trabalho com os alunos; persiste uma tendência para os professores se relacionarem mais com a hierarquia do que com os seus pares, procurando encontrar fora da escola e do contexto local a autorização para a acção (e a formação contínua é, em grande medida, um exemplo disso); assiste-se à invasão de uma ideologia do pragmatismo inibidora da reflexão e da crítica; a administração pública e a administração educativa em particular mantêm-se ainda fortemente centralizadas e, apesar dos seus apelos à autonomia dos actores locais, reside aí um dos principais obstáculos culturais e estruturais à mobilização e à participação social.

Estas tendências são ampliadas pela incerteza, insegurança e ansiedade existencial que caracterizam a fase radicalizada da modernidade em que vivemos (Giddens, 1992), a qual pressiona mais no sentido da racionalização, da uniformização e da subordinação aos modelos dominantes do que no sentido da afirmação autónoma de práticas alternativas baseadas na sociabilidade comunitária, na acção comunicativa e na criatividade dos actores em interacção.

A lógica individual e instrumental constitui, portanto, um obstáculo à emergência de dinâmicas de formatividade, colectivas e emancipatórias. Por isso, ela constitui igualmente um obstáculo à passagem da «acção solitária», que parece caracterizar a sociedade contemporânea, para a «acção comunicacional e solidária». Trata-se, porém, de um obstáculo em grande medida já naturalizado nas próprias concepções e práticas da formação contínua. Estas inspiram-se fortemente no modelo escolar racional e não nos métodos participativos da educação de adultos; utilizam uma linguagem bancária orientada para a «domesticação»; assentam no princípio

tecnocrático da divisão social do trabalho.

Nesta medida, a formação contínua dos professores tem gerado sobretudo processos individualizados de autodefesa e de solidões profissionais (Correia, 1997b). A formação é concebida por agentes individuais – director e formadores – destinada a professores-formandos individuais e numa perspectiva instrumental face à necessidade individual de obtenção de créditos para progressão na carreira. Assim, só muito dificilmente emergem dinâmicas de formatividade que possam contribuir para a «autorização da profissão» (id.; ib.:16). Estas dinâmicas são essencialmente colectivas, baseando-se e promovendo uma relação entre formação e situações de trabalho; entre formação e iniciativa local. A formação é a própria acção, sendo o seu objectivo principal «descobrir a possibilidade de agir» (Arocena, 1986: 78).

A difícil intersecção das lógicas individual e territorial

Estamos perante várias lógicas e tensões que atravessam o campo de estudo. Por um lado, parece existir uma (pre)disposição de alguns actores locais para a realização de actividades de animação pedagógica e comunitária, assentes nas dimensões da territorialidade e da informalidade e, por outro lado, há a necessidade de financiamento para a realização dessas actividades, que o Centro pode obter – não sem dificuldades, dado o reduzido número de professores – submetendo-se à lógica racional-formal da formação.

Uma tensão central joga-se entre a lógica da racionalização e a lógica da informalidade. Importa por isso analisar, interpretar e compreender o modo como estas lógicas se manifestam no terreno da acção. De modo cumulativo ou de modo integrado e interpelante?

Um exemplo desta tensão: os processos administrativos-financeiros e os processos formativos-pedagógicos. É suposto que os primeiros estejam ao serviço dos segundos, mas, na prática, há uma forte tendência para que estes se subordinem aos primeiros. Há casos, porém, em que esta instrumentalidade das práticas formativas em relação às regras administrativas e financeiras não é tão evidente, verificando-se alguma complementaridade. É o caso de duas acções realizadas pelo Centro em articulação com o Grupo Animador de Projectos – uma acção de formação sobre

«Natação» e outra sobre o «jornal escolar».

Neste concelho todas as crianças vão à piscina municipal e esta iniciativa foi desencadeada no âmbito do Grupo Animador de Projectos. Reconhecendo-se, no âmbito da reflexão promovida pelo Grupo, a necessidade de os professores saberem nadar para acompanhar os seus alunos na piscina, o Centro realizou uma acção de formação de professores nesta área. Neste caso, a acção de formação, que se enquadrou nas regras formais da acreditação, do financiamento e da creditação, esteve ao serviço, fundamentalmente, de uma necessidade dos professores e dos alunos. E o mesmo se passou em relação à acção de formação sobre o «jornal escolar», que foi realizada na sequência da reflexão dos professores do 1º ciclo do ensino básico e das educadoras de infância no âmbito do GAP.

É o caso, também, das oportunidades de aprendizagem que o director do Centro diz ter beneficiado relativamente às actividades de gestão administrativa e financeira. Segundo ele, a experiência do desempenho do cargo de director do Centro tem-lhe proporcionado aprendizagens úteis para utilizar noutras áreas de intervenção local, designadamente no OUSAM, no Projecto de Luta contra a Pobreza, no Programa do Rendimento Mínimo Garantido:

«(...) do ponto de vista da formação pessoal (...) foi importante para mim envolver-me no processo administrativo-financeiro (...). Tem-me sido útil o envolvimento nessa componente para a gestão de outras situações em que sou responsável. De alguma maneira, foi uma formação difusa e que reverteu, noutras situações, em favor da gestão pedagógica e educativa da instituição a que me encontro ligado»
(Ent., MANUEL, 1997).

A este respeito, o director do Centro refere um curso de formação que o OUSAM apresentou ao Instituto de Emprego e Formação Profissional e a candidatura ao programa «Ser Criança», tendo sido a formação nos mecanismos financeiros que lhe permitiu apresentar candidatura e obtido financiamento. Este é, portanto, um exemplo de formação pela experiência, ou de formação difusa, como a designa o director do Centro de Formação, que revela alguma complementaridade entre as lógicas formal e informal da formação; entre a lógica administrativa-financeira instrumental e a lógica da formatividade.

Ao mesmo tempo que se refere a esta complementaridade, o director do Centro põe em evidência uma tensão entre os conceitos de «gestão» e de «animação». Para ele, a formação é identificada com animação e a gestão é identificada com a burocracia dos procedimentos administrativos e financeiros que suportam os

processos formativos:

«Penso que tenho aprendido... a minha formação na passagem pelo Centro permitiu-me ter uma visão da gestão, e adquirir alguma formação, ao nível da **gestão**, quer dos processos, que é fundamental para a **animação** e para a **formação**, quer digamos, do nível burocrático que sustenta os processos, não é? Sejam entidades, sejam **dinâmicas mais ou menos informais, elas são sempre sustentadas com níveis burocráticos**, não é? Como é que se contacta, como é que a gente regista, como é que se formaliza uma coisa ou outra» (Ent., MANUEL, 1997).

É referida, assim, uma certa relação de complementaridade entre essas lógicas, mas a sua intersecção e interpelação parece difícil de operacionalizar no contexto actual em que a actividade de formação é regulada por uma lógica formal de oferta e de procura individual.

Aliás, os pontos de intersecção das duas lógicas são entendidos como «subversões»:

«(...) eu não queria usar a palavra subverter, mas, na prática é um bocado isso, **subverter, ou justificar, dentro das regras do financiamento, processos de formação**, quando sabemos que as lógicas da formação não são as lógicas da validade pedagógica – isso é feito num órgão que as valida, mas não as viabiliza -, nem as lógicas do financiamento. Portanto, **também temos que conhecer suficientemente as regras do processo administrativo-financeiro para o poder encaixar, digamos assim, enquadrar nos processos de formação**» (Ent., MANUEL, 1997).

O director do Centro reconhece que não pensou que as questões financeiras e os créditos viessem a subverter os processos formativos tanto quanto subverteram:

«(...) não pensei que as questões financeiras e os créditos iriam subverter os processos tanto quanto subverteram; pensei que se poderia criar a **animação pedagógica mais do que a formação nos moldes em que ela se veio a desenvolver. Hoje reconheço que a animação é difícil porque as pessoas se envolveram num processo de formação que passa pela formação, digamos, sentada**» (Ent., MANUEL, 1997).

E as pessoas envolveram-se neste processo de formação «sentada» sobretudo a partir do momento em que verificaram que era isso que o sistema lhes exigia – isto, é, a adesão ao princípio burocrático e pragmático da obtenção de créditos para progressão na carreira. Esta forma de controlo burocrático das carreiras dos professores através da formação parece inserir-se no que designámos por «ideologia do pragmatismo», tendo obtido igualmente dos professores uma resposta pragmática – obter os créditos necessários. A animação pedagógica, nos moldes estruturais em que se encontra a formação contínua dos professores e na qual o Centro se movimenta, é difícil de realizar. Como tal, assiste-se a uma tentativa de transposição

dessa dimensão da formação – a informalidade – para outro espaço – o Grupo Animador de Projecto – sendo aí que se «consegue realizar outro tipo de formação»:

«Fazer outro tipo de formação? Nós temos-lo conseguido, principalmente ao nível do 1º ciclo e da educação de infância, porque nos 2º e 3º ciclos a mobilidade docente não o permite. Ao nível do 1º ciclo e da educação de infância temos feito coisas interessantes. Temos um grupo animador de projectos, que tem proposto uma diversidade de actividades à escola, que as vai enquadrando» (Ent., MANUEL, 1995).

Perante os constrangimentos, isto é, perante a dificuldade de concretizar a «filosofia do centro», de «intervenção e envolvimento comunitários»,

«(...) estamos a encontrar maneiras de subverter os caminhos. Por exemplo, neste momento estamos a aguardar a aprovação de um projecto apresentado ao Instituto de Inovação Educacional que tem a ver com esta dimensão comunitária da escola. Este projecto pretende retirar dessa dimensão comunitária da escola, através das relações que se estabelecem entre a escola e a comunidade, contributos para a formação dos professores» (Ent., MANUEL, 1995).

Em grande medida, a relação do Centro com o Grupo Animador de Projectos insere-se, no entanto, numa lógica cumulativa da formação. Podemos talvez concluir que o Centro de Formação é visto como o espaço formal de produção de formação a crédito e o Grupo Animador de Projectos como o espaço da informalidade. E embora se cruzem em alguns momentos, em grande medida, também, funcionam numa lógica cumulativa.

Esta lógica cumulativa é visível na conflitualidade entre o director do Centro e o delegado escolar que descrevemos e analisámos na última parte do trabalho. Trata-se de uma conflitualidade não apenas entre actores individuais, que noutros espaços de interacção têm revelado bastante consenso, mas de uma conflitualidade entre lógicas de acção, de justificação e de autorização dos actores individuais e colectivos em presença. É que no Grupo Animador de Projectos o director representa o Centro de Formação e o delegado a Delegação Escolar, pelo que, está em causa não apenas a procura e a afirmação da legitimidade individual, mas também da legitimidade institucional.

Mas não é apenas esta conflitualidade que nos dá conta da lógica cumulativa. As justificações dos actores revelam também uma perspectiva cumulativa: as acções do FOCO mais as «outras»; a lógica oficial legítima e a lógica da transgressão e da marginalidade; a obediência às regras e a subversão. As duas lógicas – a lógica individual e a lógica territorial da formação – parecem água e azeite – adicionam-se, mas não se misturam – pois só quando são agitadas pelas disputas locais é que se



misturam em compromissos provisórios.

Em casos pontuais, têm sido feitos alguns cruzamentos. Mas, em relação à maior parte das actividades do Centro verifica-se uma lógica cumulativa em que as acções com efeitos formais na carreira e as acções informais são paralelas, sem pontos de intersecção. Os pontos de intersecção são quase exclusivamente atribuídos pelos actores à possibilidade de aplicação de verbas do programa FOCO à realização de algumas actividades informais do Centro, «subvertendo os mecanismos».

As lógicas de autorização e mobilização dos actores locais: instrumentalidade e emancipação

O conceito de autorização remete-nos para a ideia de autor, isto é, de alguém que se legitima pela sua obra, pelas suas criações e pela sua palavra (Correia, 1997b). É em torno desta ideia que trabalharemos neste ponto. Um exemplo que já avançámos foi o do OUSAM – ousam, de ousar transformar a comunidade local – que se constituiu como autor da comunidade local e como autor do próprio grupo e dos seus membros individuais. A lógica de autorização foi, neste caso, a parceria local de pessoas e instituições para a transformação da comunidade local, através da animação infantil e comunitária. Ousar significa autorizar-se.

Mas, tal como demos conta de dinâmicas locais emancipatórias, também observámos no terreno lógicas de desautorização, isto é, lógicas de abdicação da iniciativa e da autoridade local. Por exemplo, a propósito dos «agrupamentos de escolas», a explicação dada pelo delegado escolar para o facto de as escolas não se terem agrupado no concelho, apesar de terem reunido para o efeito ele próprio, o director do Centro de Formação e o presidente da Câmara, foi o «vazio legislativo»:

«No final do ano lectivo, em Junho, pensou-se nisso. O director do Centro de Formação, reuniu comigo e com o presidente da Câmara e lançou o desafio. Fomos para o despacho 27/97 e havia por ali umas dúvidas que não estavam esclarecidas (...). Verificamos que de facto não era muito viável; havia vazio legislativo» (Ent., DLE, 1997).

Com efeito, estas lógicas discursivas revelam um forte apego à legislação, criando uma tendência para que tudo o que não esteja explícito na lei seja entendido como proibido ou, pelo menos, como terreno pouco seguro, o que se explica em

grande parte pela socialização burocrática que se consolidou cultural e historicamente. É por isso que escutamos com frequência este tipo de discurso que tende a remeter para uma entidade abstracta, impessoal, a capacidade de decisão e de iniciativa e para si próprio o papel de mera execução em conformidade às normas:

«Superiormente também não nos eram dadas quaisquer directrizes» (Ent., DLE, 1995)

«Coloquei esta questão superiormente. Legalmente... Não há ilegalidades. Legalmente pode ser feito» (Ent., F3, 1997).

«Estamos muito dependentes do Porto» (Ent., F3, 1997).

São estas formas de desautorização que explicam, em grande medida, a não realização de modalidades informais de formação, do tipo do círculo de estudos. Porque esta formação «ainda não está bem regulamentada» e «não podemos andar muito à frente»:

«O círculo de estudos é óptimo, também, mas esta tipologia de formação ainda não está – porque a outra ainda está a começar a ser interiorizada – ainda não está, digamos que, não é bem... É que ela não está ainda bem regulamentada, e também não podemos andar muito à frente» (Ent., F3, 1997).

Por outro lado, escutamos diversas formas de autorização discursiva dos actores reveladoras da capacidade de iniciativa local e de uma concepção participativa da mudança:

«A dado passo a Câmara percebeu que ou assumia o risco de colocar uma situação nova em termos da rede escolar ou esperava que houvesse um sinal da Administração a dizer: vocês têm que remodelar a rede escolar» (Ent., MANUEL, 1997).

«Os processos colectivos de mudança não são feitos por grupos imensos, são feitos por minorias. Têm de ser assumidos por toda a gente e têm que ser assimilados. A mudança tem que ser construída, desencadeada eventualmente por um grupo muito pequeno, ou por uma pessoa, mas num processo em que os outros vão assimilando essa mudança, vão construindo eles próprios quer a sua mudança, quer a mudança global» (Ent., MANUEL, 1997).

Nos processos de mudança, **“Há sempre alguém que é detonador”** (Ent., MANUEL, 1997):

«(...) há sempre alguém, pessoa ou grupo, mais ou menos visível, que vai estimulando, provocando ou desencadeando mecanismos que levem os a outros a assimilar a mudança que é intrínseca a esse processo» (Ent., MANUEL, 1997).

É o que se pode designar, no sentido da sociologia política, pela mobilização colectiva: um actor que se autoriza como «empreendedor social» (Friedberg, 1993).

Esta é considerada por Erhard Friedberg como uma questão central às «dinâmicas da acção organizada» entendidas como dinâmicas de mudança. O «empreendedor da mudança» (id.; ib.) é aquele que põe a «bola em movimento»:

«O Centro organizou o Seminário de formação, promoveu as Jornadas, tivemos uma comissão organizadora, que foi a comissão pedagógica. **A bola estava em movimento, estava lançada, a autarquia percebeu que devia agarrar**, era o momento oportuno de fazer algumas coisas e a criação de uma comissão representativa dos diversos interesses locais foi um processo extremamente interessante e que produziu os seus efeitos através da formulação de uma proposta concreta» (Ent., MANUEL, 1995).

Estas lógicas justificativas podem ser entendidas, como já foi dito, como formas de autorização individual e institucional dos actores locais. Podem ser entendidas como formas de mobilização social, através das quais o director do Centro, por exemplo, se autoriza como animador local, autorizando ao mesmo tempo a instituição que representa naquele contexto – o Centro de Formação – a assumir, igualmente, uma dimensão local e comunitária.

A naturalização dos constrangimentos

Ao longo deste trabalho procurámos dar conta dos constrangimentos do actual sistema racional-formal de formação contínua de professores e da lógica individual e instrumental que ele induz na actividade dos Centros de Formação. A identificação e a análise desses constrangimentos não decorreu, porém, com clareza do discurso dos actores. Aliás, em muitos momentos de diálogo e reflexão proporcionados pelas entrevistas pareceu que os constrangimentos estão já de tal maneira interiorizados que dificilmente afloram nas suas argumentações. Isto é um efeito da naturalização desses constrangimentos, naturalização que tende a dar por inquestionável, por óbvio, por adquirido, aquilo que é uma construção social recente – a obrigatoriedade da formação e a sua ligação instrumental à carreira docente.

Por outro lado, a retórica da formação parece actualmente tentar esconder os constrangimentos, produzindo um discurso apelativo baseado em «slogans» sedutores e mobilizadores. Com este discurso, os actores são colocados perante os constrangimentos mesmo sem lhes conhecerem o nome, ficando para eles próprios o ónus da «ineficácia» da formação e da incapacidade de realização de outro tipo de

práticas menos subordinadas aos interesses instrumentais da progressão na carreira.

Acresce ainda que esta retórica mobilizadora já não busca a sua legitimidade nas noções administrativas, mas nas noções pedagógicas e nas teorias da formação de adultos, tornando mais difícil para os actores a percepção dos constrangimentos pela ilusão de liberdade e de «possibilidade ilimitada» que essa retórica gera. Neste contexto, os actores que intervêm publicamente com uma leitura mais crítica em relação aos constrangimentos tendem a ser vistos como obstáculos e forças de bloqueio ao «pragmatismo» que é reivindicado por essa retórica para a realização da inovação e da mudança. Na realidade, esta retórica ignora que a leitura crítica é imprescindível a uma acção mais lúcida, mais esclarecida e interveniente.

Esta retórica não é exclusiva do campo da formação. Ela faz parte de uma linha recente de produção do discurso educativo, que decorre fundamentalmente da entrada de especialistas das Ciências da Educação e de sindicalistas no universo da administração do sistema de educação e formação, transpondo para as suas novas funções as lógicas de acção e de justificação de onde são oriundos, visíveis em discursos menos administrativos e mais pedagógicos e voluntaristas.

Como tal, a análise crítica das políticas públicas no campo da educação e da formação é particularmente importante para desocultar os pressupostos ideológicos dessa retórica. Mas é igualmente importante analisar os contextos, as formas e os sentidos da sua apropriação e utilização por parte dos diversos actores educativos, desde os organismos da administração aos organismos autárquicos; desde a inspecção aos directores de escola; desde os directores dos centros de formação aos formadores e membros das comissões pedagógicas, desde os professores a outros actores locais. Aliás, esta análise pode permitir, por exemplo, a compreensão do modo como os actores sociais adoptam e utilizam esse discurso e como se autorizam através dele, e, por outro lado, o modo como lhe resistem activa ou passivamente. Um estudo mais amplo dos fenómenos da formação não se pode circunscrever, portanto, à análise das tendências das políticas educativas, devendo incluir, também, a análise das suas implicações concretas no terreno, cruzando analiticamente o plano da produção normativa com o plano das práticas sociais.

Uma tendência geral para o pragmatismo e para a racionalização?

Parece assistir-se a uma tendência geral para a formalização e para a racionalização no campo em estudo. Esta tendência não é visível apenas na actividade do Centro de Formação, muito influenciado pelas regras formais do financiamento, da creditação e da acreditação, mas também noutros espaços cuja génese foi fruto da iniciativa dos actores locais. É o caso do OUSAM, que nasceu da mobilização dos actores locais para a transformação da comunidade local através da animação infantil e comunitária. Este «organismo», tendo inspirado a sua actividade em práticas informais, a sua institucionalização gerou outras dependências e outras lógicas:

«Enquanto que determinados parceiros que financiavam o projecto (Fundações Gulbenkian, a Agha Kan), nos desafiavam a fazer actividades deste tipo (animação infantil e comunitária, processos de educação de adultos e de animação comunitária), a segurança social, desde que se cumpram os parâmetros tipificados está satisfeita» (Ent., MANUEL, 1995).

É o caso, também, do GAP. Tendo sido a sua génese influenciada pela lógica da informalidade, actualmente, por influência da Administração Educativa local – a delegação escolar – e da Autarquia, o Grupo tem vindo a formalizar o seu modo de funcionamento passando a funcionar, na prática, na dependência da delegação escolar. Isso é visível, por exemplo, nas «convocatórias» para as reuniões do Grupo elaboradas e assinadas pelo delegado escolar e utilizando o próprio timbre da Delegação. Portanto, mesmo no seio deste grupo «informal», de «animação de projectos», a lógica da formalização começa a sobrepor-se à lógica da informalidade:

«Eu tentava subverter esta lógica, mas percebi que um conjunto não ia por aqui, quer dizer, era só eu a puxar por aqui» (Ent., MANUEL, 1997).

Em relação ao Centro de Formação, parece que estamos igualmente perante uma tendência para abreviar, isto é, para o pragmatismo. Nos últimos tempos, assistimos a alguns momentos em que os actores locais, designadamente o director e a Comissão Pedagógica do Centro parece terem esquecido alguns princípios, ideias e «sonhos» que constituíram inicialmente a «filosofia» do Centro e que nortearam a sua actividade. Estará o próprio director do Centro, que inicialmente o encarou como um espaço de animação pedagógica e comunitária, por influência da sua própria biografia, a ceder aos constrangimentos e a «entrar nos eixos» do pragmatismo e da racionalização? Esta é uma hipótese de trabalho a explorar futuramente.

«O único meio de não pensar por slogans, é pensar os slogans»

Os conceitos são práticas discursivas de autorização dos actores. Como tal não podem ser encarados em sentido estático e reificado, supondo a existência de uma mono-racionalidade nas práticas discursivas. O mesmo conceito pode não ter o mesmo significado para os professores, para os alunos, para os encarregados de educação, para os políticos e administradores da educação, para os investigadores e especialistas, para os gestores da formação, para os formadores, para os autarcas, etc. E, mesmo dentro de cada uma destas categorias, que não são homogéneas, é grande a diversidade de representações e opiniões sobre a educação, a escola, a avaliação, a formação, o trabalho ou a profissionalidade dos professores. Um conceito pode ter sentidos diferentes consoante a perspectiva, os interesses, os objectivos; ou conforme o contexto cultural, político, ideológico em que é utilizado.

Mais do que isso, o mesmo conceito não significa a mesma coisa na boca de pessoas diferentes, pois está em causa, também, a carga simbólica e ideológica que é mobilizada pelas pessoas que os utilizam, em função, por exemplo, da sua posição social e profissional e da legitimidade que possui no contexto específico da acção.

Ora, num contexto em que se assiste à apropriação normativa de muitos conceitos produzidos no campo da educação e da formação, como é o caso mais recente dos conceitos da «territorialização» e da «autonomia», é útil proceder à sua análise e sobretudo à análise da sua tradução prática no terreno da acção. Embora muitas vezes os conceitos sejam utilizados num registo normativo e até como slogans e instrumentos de legitimação de políticas educativas e de mobilização instrumental dos actores locais, essa utilização normativa não deve interferir com a utilização que deles fazem os investigadores, enquanto ferramentas para a compreensão das lógicas da acção social.

Os slogans pedagógicos (Reboul, 1984) estão sempre presentes no discurso pedagógico e nas suas fórmulas retóricas e ideológicas. Nessa medida, «o único meio de não pensar por slogans, é pensar os slogans» (Reboul, 1984:100). Se assim não fosse, estaríamos a utilizar «conceitos bulldozers» e uma «sociologia bulldozer» com pretensões à apreensão do mundo social com um vocabulário uniforme de descrição, interpretação e explicação, supostamente válido para todas as situações (Corcuff,

1995: 112).

Neste sentido, a apropriação normativa de um conceito deve suscitar por parte dos investigadores a reflexão e a crítica em relação a essa apropriação, e deve implicar, até, um trabalho de reabilitação e resgate desses mesmos conceitos quando eles são pertinentes para a descrição, análise, interpretação e explicação empírica dos fenómenos sociais.

No contexto actual, o conceito de formação contínua é um dos exemplos da necessidade de reabilitação e resgate pela crítica, na medida em que se tem vindo a transformar num conceito «desacreditado», apesar de tanta «acreditação». Recordemos que o actual sistema obrigatório de formação contínua surgiu, em grande medida, com intenção de suprir as lacunas das práticas de formação baseadas na militância, na animação e na voluntariedade, por não envolverem todos os professores, criando-se em alternativa um sistema formal-racional – a formação contínua de massas – à imagem e semelhança do modelo escolar. A opção por este sistema baseou-se em grande medida na ilusão de que a eficácia da formação residiria na mera presença física dos «formandos» nas acções de formação independentemente do tipo de formação, dos métodos e formadores envolvidos, etc. Mais do que um sistema de formação foi assim criado um sistema de controlo dos professores e das suas carreiras.

Prolongamentos

Para quem está integrado na carreira Universitária, uma dissertação de Mestrado, embora conferindo um grau de investigação, é, também, um projecto de Doutoramento. Isso explica uma preocupação com o questionamento metodológico; com a análise bibliográfica e com a sua «arrumação»; com a pesquisa empírica encarada como um trabalho de formação do próprio autor-investigador. Atendendo à economia desta dissertação, o material empírico não pôde ser todo utilizado, ficando, no entanto, disponível para a realização de outros trabalhos que tenham em vista um maior aprofundamento deste estudo.

Com efeito, este relatório não é o fim de uma caminhada, mas um produto de um processo que se mantém para além dele. Este processo foi construído com base

numa relação colaborativa, de mútua disponibilidade, que se foi consolidando no decurso da investigação. Na sequência do trabalho de pesquisa, a Comissão Pedagógica, por proposta do Director do Centro deliberou convidar-me para Consultor de Formação do Centro, ao que acedi, no sentido de tornar mais permanente e participante esta relação colaborativa que se estabelecera durante a pesquisa. Nesta fase final de redacção deste relatório estou a realizar a avaliação externa do Centro.

Para além da necessidade e do interesse em aprofundar o estudo das dinâmicas educativas e formativas neste concelho, há ainda outras hipóteses de trabalho que emergem da reflexão teórica e da análise empírica que realizámos ao longo deste e que gostaríamos de explorar em trabalhos posteriores. Com efeito, nos tempos mais recentes, os discursos normativos têm vindo a colocar a tónica já não na globalidade do sistema escolar, mas na escola-estabelecimento de ensino, passando a atribuir-lhe maior centralidade nos processos de gestão, de formação, de inovação. Conceitos como gestão centrada na escola; formação centrada na escola; inovação centrada na escola; autonomia da escola; projecto educativo de escola; relação escola-comunidade, etc. têm sido abundantemente utilizados, mas em sentidos muito diversos, ilustrando bem essa centralidade da escola nas políticas educativas contemporâneas e mesmo noutros discursos académicos de pendor mais normativo. Estes discursos surgem frequentemente associados a outros conceitos que têm vindo a fazer apelo à «eficiência nas escolas» e às «escolas eficazes» numa retórica de modernização e racionalização do sector educativo.

A utilização normativa dos conceitos de escola e de inovação em detrimento dos conceitos de sistema educativo e de reforma educativa foi assinalada entre nós com grande visibilidade através do slogan «em cada escola fazer a reforma», adoptado pelo Ministério da Educação no início desta década. Embora se baseiem em pressupostos diferentes, apelando uns à colaboração e outros à competição; uns à identidade e outros à eficácia, o que é certo é que o discurso da centralidade da escola é proferido ao mesmo tempo que se vêm acentuando os mecanismos de recentralização por controlo remoto, transformando a autonomia numa mera técnica gestionária (Lima, 1995), podendo ser entendido como uma forma simbólica de obter a mobilização dos professores necessária à concretização bem sucedida de novos programas, técnicas e políticas vindas da administração central (Gomes, 1995:321).

Paradoxalmente, o discurso da autonomia das escolas e dos professores foi sendo defendido a par de outras medidas impondo a obrigatoriedade: obrigatoriedade da área-escola; obrigatoriedade da formação contínua, etc. A par do discurso da autonomia curricular e pedagógica da escola impôs-se à escola a obrigação de realizar mais uma área curricular - a área-escola - ; a par do discurso da autonomia profissional, da colegialidade, do trabalho em equipa, da auto-formação e da formação articulada com os contextos de trabalho, criou-se um sistema de formação contínua obrigatório e instrumental para a progressão na carreira docente, incentivando a competição, a procura individual e o individualismo.

As «políticas obrigatórias», compulsivas tendem a dar lugar a «políticas facultativas», de «livre» adesão, confirmando as tendências observadas por Pagès et. al. (1984) e por Rifai (1996), de que se assiste à mudança de morfologia e de sexo das organizações hiper-modernas, evocando mais a relação com a mãe do que com o pai. Como esclarece Rifai (1996):

«As organizações pós-industriais e 'pós-modernas' mudaram de morfologia e ... de sexo. Elas tornaram-se policêntricas, fragmentadas, moleculares, mais planas, mais redondas, mais lisas e ao mesmo tempo mais exigentes e ameaçadoras/angustiantes ao nível inconsciente, evocando deste modo mais a relação com a mãe do que com o pai» (: 81).

Com efeito, algumas das mais recentes medidas de política educativa, designadamente, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; os agrupamentos e associações de escolas; os currículos alternativos, a territorialização e a contratualização, a autonomia e a gestão das escolas anunciam essa mudança do registo das políticas educativas – as «políticas obrigatórias» parecem dar lugar às «políticas facultativas». O registo da «livre» adesão (a mãe) parece dar lugar a um registo mais maternal, afectivo, apelativo e, com tal, mais mobilizador, não deixando por isso de cumprir os seus objectivos.

Ora, num tempo em que as políticas educativas parecem mais «facultativas» esta mudança de registo constitui-se como uma forma mais refinada e dissimulada de obter a adesão dos professores e de outros actores educativos locais para os problemas que o Estado não é capaz de resolver. Mas, se antes os actores educativos locais podiam considerar legítimo afirmar que se o Estado obriga, obriga-se²², podem agora sentir a perda dessa legitimidade. Isto porque se o Estado deixa de obrigar

²² Expressão utilizada por Eurico Lemos Pires a propósito da escolaridade obrigatória.

também deixa de se obrigar. Os constrangimentos, as dificuldades, os problemas tendem a deixar de ser explicados pela acção e ineficácia do Estado e do seu aparelho administrativo e a serem explicados pela incapacidade dos actores locais.

Actualmente, o debate central em educação trava-se em torno das questões da autonomia da escola. É útil, por isso, analisar criticamente os sentidos da utilização do conceito nas diferentes esferas de acção. Face a uma concepção essencialista da autonomia que parece invadir as práticas discursivas actuais, entendendo a autonomia como um «slogan» e uma «coisa» transaccionável – dar autonomia, ter (ou não ter) autonomia, adquirir autonomia, atribuir autonomia, etc. – parece pertinente a utilização dos conceitos de autorização e implicação, de mobilização, participação e iniciativa social. Este conceitos permitem situar a reflexão e a análise num registo que considera a autonomia como um processo de construção social. Colocado mais próximo dos actores e da acção e interacção local, este registo pode dar tradução a uma concepção da autonomia como actividade comunicacional e emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. (1997). Para uma Análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas. A Reformam Educativa em Portugal e a Avaliação Pedagógica no Ensino Básico (1985-1995). Dissertação de Doutoramento em Educação. Universidade do Minho.
- ALALUF, M. e STROOBANTS, M. (1994). «A competência mobiliza o operário?» *Revista Europeia-Formação Profissional*, 1: 46-55.
- ALEXANDER, J. C. (1982-1983). *Theoretical Logic in Sociology*. Berkeley: University of California Press.
- ALIN, C. (1996). *Etre formateur: quand dire c'est écouter*. Paris: l'Harmattan.
- ALMEIDA, J. F. e PINTO, J. M. (1986). «Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais». In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- ALONSO, L. (1997). «Projecto PROCUR: um percurso de inovação curricular». *Noesis*, 41: 26-28.
- ALVES, N. et al. (1996). *A Escola e o Espaço Local. Políticas e Actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMARO, R. R. (1993). «As novas oportunidades do desenvolvimento local». *A rede para o desenvolvimento local*, 8: 15-22.
- AMARO, R. R. (1994). «A formação no (e para o) desenvolvimento local». *Formar*, 12: 6-12.
- AMARO, R. R. (1996). «Descentralização e Desenvolvimento em Portugal - Algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação». In J. Barroso e J. Pinhal (Org.). *A administração da Educação - Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- AMIGUINHO, A. et al. (1997). «Formar-se no Projecto e Pelo Projecto» In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (101-116). Porto: Porto Editora.
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. e D'ESPINEY, R. (1994). «Escola e Processos de Desenvolvimento Comunitário. O exemplo do Projecto das Escolas Isoladas».

- In R. D'Espiney (Org.). (1994). *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- ANTUNES, F. (1996). «Uma Leitura do 'Livro Branco' (sobre Crescimento, Competitividade e Emprego) do ponto de vista da Educação». *Educação, Sociedade & Culturas*, 6: 95-115.
- APPLE, M. e JUNGCK, S. (1990). «No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula». *Revista de Educación*, 291: 149-172.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. W. (1996). *Política Cultural y Educación*. Madrid: Morata.
- ARCHER, M. S. (1988). *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARDOINO, J. (1992). *L'Implication*. Lyon: Voies Livres.
- ARDOINO, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue Pratiques de Formation*, 25-26: 15-34.
- AROCENA, J. (1986). *Le développement par l'initiative locale: le cas français*. Paris: L'Harmattan.
- AUBERT, N. e GAULEJAC, V. (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris: Ed. Du Seuil.
- AUBERT, N. e PAGÈS, M. (1989). *Le stress professionnel*. Paris: Klincksieck.
- BACHARACH, S. B. e MUNDELL, B. L. (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly*, 29 (4): 423-452.
- BACHMANN, (1990) «Mort et renaissance de l'État-éducateur». in G. Chauveau, e L. Duro-Courdesses. *Écoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*. Paris: L'Harmattan.
- BALANDIER, G. (1985). *La sociologie du quotidien*. Paris: Les Enjeux.
- BALL, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London: Methween.
- BALLION, R. (1991). *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier.
- BALLION, R. (1994). *Le lycée, une cité à construire*. Paris: Hachette.

- BARBIER, J.-M. (1991). Tendances d'évolution de la formation des adultes. Note de Synthese. *Revue Française de Pédagogie*, 97: 75-108.
- BARBIER, J.-M. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Education Permanente*, 112: 125-145.
- BARBIER, J.-M. (1995). «Enjeux et besoins de formation». In SPCE. *Estado Actual da Investigação em Formação. Actas do colóquio. Maio de 1994* (33-49). Lisboa: SPCE
- BARRETO, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, XXX (130): 159-173.
- BARROSO, C. (1989). O centro de recursos educativos da E. P. Marquesa de Alorna: um caso de inovação endógena. *Aprender*, 8: 50-59.
- BARROSO, J. (1996a). «O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída». In J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (1996b). «Introdução». In J. Barroso e J. Pinhal (Org.). *A Administração da educação. Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- BARROSO, J. (1997a). «Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional». In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (61-76). Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (1997b). «Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: consequências para a investigação». In A. Estrela et. al. (Org.). *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Actas do III Congresso da SPCE.
- BARROSO, J. e CANÁRIO, R. (1995a). «Centros de Formação das Associações de Escolas: Práticas formativas e modos de gestão. In SPCE. *Estado Actual da Investigação em Formação. Actas do Colóquio. Maio de 1994*. Lisboa: SPCE.
- BARROSO, J. e CANÁRIO, R. (1995b). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Inovação*, 8: 263-294.
- BECK, U. (1992). *Risk Society. Toward a New Modernity*. Londres: Sage Publications.
- BERGER, G. (1989). Eléments de réflexion pour des dynamiques de changement dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 6: 9-22.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control*. Madrid: Morata.

- BLASE, J. (Ed.) (1991). *The Politics of Life in Schools - Power, Conflit and Cooperation*. Londres: Sage Publications.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (1997). «A escola como organização que aprende». In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (79-100). Porto: Porto Editora.
- BOLTANSKI, L. (1993). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris: Métailié.
- BOLTANSKI, L. e THÉVENOT, L. (1989). *Justesse et Justice dans le travail*. Paris: PUF.
- BOLTANSKI, L. e THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Galimard.
- BOURDIEU, P. (1988). *Questions de sociologie*. Paris: Editions de Minuit.
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*. 94: 73-92.
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*. 105: 83-119.
- BURGUIÈRE, E. et al. (1987). *Contrats et éducation. La Pédagogie du contrat, le contrat en éducation*. Paris: L'Harmattan/INRP.
- BUTERA, F. (1991). *La métamorphose de l'organisation: du château au réseau*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- CABRITO, B. G. (1995). «Pensar a escola como instrumento de/ao serviço do desenvolvimento local». In A. Estrela; J. Barroso e J. Ferreira (Eds.). *A escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE.
- CALLON, M. (1986). «Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marines pêcheurs de la baie de Saint-Brieuc». In *L'année sociologique*, Paris: PUF.
- CANÁRIO, M. B. B. (1995). «Um partenariado educativo para o desenvolvimento local». In A. Estrela; J. Barroso e J. Ferreira (Eds.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE.
- CANÁRIO, R. (1992). «O estabelecimento de ensino no contexto local». In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1994a). Mediatecas Escolares: o desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma. *Educação, sociedade & Culturas*, 2: 91-108.

- CANÁRIO, R. (1994b). «Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?» In A. Amiguino e R. Canário (Org.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação* (13-58). Lisboa: Educa:
- CANÁRIO, R. (1995a). «Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas». In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Eds.). *A Escola: Um Objecto de Estudo* (95-117). Lisboa: AFIRSE.
- CANÁRIO, R. (1995b). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (Org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CARIA, T. (1995). A interpretação da reforma educativa como processo de subordinação formal dos professores ao Estado central. *Inovação*, 8: 333-344.
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRÉ, Ph. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris: La Documentation Française.
- CARVALHO, A. (1995). «Intervir em Educação: o lado sério do Aventureirismo». In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Eds.). *A Escola: Um Objecto de Estudo* (573-589). Lisboa: AFIRSE
- CASTÉLAN, M.-F. (1988). Le fonctionnement en réseaux dans la formation continue des enseignants du second degré. *Education Permanente*, 96.
- CASTRO, E. A. C. (1998). Problemas Organizacionais dos Centros de Formação das Associações de Escolas. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica.
- CATARINO, A. (1995). Desenvolvimento Local: a pessoa como centro; o mundo como horizonte. *A Rede para o Desenvolvimento Local*, 2: 24-25.
- CHANTRÂINE-DEMAILLY, L. (1992). «Modelos de formação contínua e estratégias de mudança». In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (139-158). Lisboa: Educa:.
- CHARLOT, B. (Coord.) (1994). *L'École et le Territoire: Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- CHARLOT, B. e DEROUET, J.-L. (1994). «Conclusion». In B. Charlot (Coord.). *L'École et le Territoire: Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- CHAUVEAU, G. e DURO-COURDESSES, L. (1989). *Écoles et quartiers, des dynamiques éducatives locales*. Paris: L'Harmattan.

- CICOUREL, A. V. (1979). *La sociologie cognitive*. Paris: PUF.
- COLEMAN, J. (1986). Social Theory, Social Research, na a Theory of Action. *American Journal of Sociology*, 91: 1309-1335.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1990). Parecer nº 5/90 sobre a Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Relator: João Formosinho).
- CORCUFF, Ph. (1995). *Les nouvelles sociologies*: Paris: Nathan.
- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, J. A. (1992). «Dispositivos e Disposições na Formação de Adultos: a dinâmica da formatividade». Comunicação apresentada ao II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga, 29 de Novembro - 1 de Dezembro
- CORREIA, J. A. (1993). Formatividade e profissionalidade docentes: algumas considerações sobre o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores... *O Professor*, 32: 53-68.
- CORREIA, J. A. (1994). A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 2: 7-30.
- CORREIA, J. A. (1995). O método autobiográfico na formação em contexto prisional. *O Professor*, 46:53-59.
- CORREIA, J. A. (1996a). «Formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de os Pensar na sua articulação». In A. Estrela, R. Canário e J. Ferreira (Eds.). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho* (3-30). Lisboa: AFIRSE.
- CORREIA, J. A. (1996b). Os "lugares comuns" na formação de professores: consensos e controvérsias. *O Professor*, 50: 9-24.
- CORREIA, J. A. (1997a). Análise Crítica das Teorias da Educação. Relatório de Agregação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CORREIA, J. A. (1997b). A propósito da disciplina, da formação e dos territórios: considerações em torno da solidão profissional dos professores. *Território Educativo*, 2: 21-29.

- CORREIA, J. A. ; STOLEROFF, A. D. e STOER, S. R. (1992). A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 12/13, 25-51.
- CORREIA, J. A. e STOER, S. R. (1995). «Investigação em Educação em Portugal». In *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 53-75.
- CORREIA, J. A.; CAMELO, J. C. e VAZ, H. M. (1997). Formação de Professores. Estudo Temático. Universidade do Porto.
- CORTESÃO, L. e STOER, S. R. (1995). «A Possibilidade de 'Acontecer' Formação: as Potencialidades da Investigação-Acção». *Estado Actual da Investigação em Formação. Actas do colóquio. Maio de 1994*. FCT/UNL. Monte da Caparica.
- CORTESÃO, L. e STOER, S. R. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7: 7-28.
- COSTA, A. F. (1986). «A Pesquisa de Terreno em Sociologia». In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- COURTOIS, B. e PINEAU, G. (Coord.). (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.
- CROZIER, M. e FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Édition du Seuil.
- D'ESPINEY, R. (1994). *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- D'ESPINEY, R. e CANÁRIO, R. (Orgs.) (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- De BRUYNE, P.; HERMAN, J. e DE SCHOUTHEETE, M. (1975). *Dynamique da la recherche en sciences sociales*. Vêndome: PUF.
- DE SINGLY, F. (1990). L'homme dual. *Le Débat*, nº 61.
- DEKINDT, J. (1986). Notes sur la sociabilité des réseaux. *Actions et Recherches Sociales*, 4.
- DENZIN, N. K. (1997). *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. Londres: Sage.

- DEROUET, J.-L. (1988). Désaccord et arrangements dans le collèges (1981-1985). *Eléments pour une sociologie des établissements scolaires. Revue Française de Pédagogie*, 83.
- DEROUET, J.-L. (1991). Une sociologie que prend au sérieux la rationalité des acteurs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 95.
- DEROUET, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métailié.
- DEROUET, J.-L. (1995). «Le Fonctionnement des Etablissements Scolaires en France: Un Objet scientifique en redéfinition». In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo* (45-65). Lisboa: AFIRSE.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- DUBAR, C. (1990). L'enjeu des expériences de formation inovante en entreprise: un processus de socialisation professionnelle. *Education Permanente*, 104.
- DUBAR, C. (1990). *La Formation Professionnelle Continue*. Paris: Éditions de La Découverte.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUBAR, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*. 2: 179-193.
- DUBET, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: Le Seuil.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'Expérience*. Paris: Seuil.
- DUBET, F.; COUSIN, O. e GUILLEMET, J.-PH. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, XXX.
- DUJARDIN, Ph. (1988). *Du groupe au réseau*. Paris. Ed. du CNRS.
- ENRIQUEZ, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris: PUF.
- ERASMIE, T. e LIMA, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação. Uma Introdução*. Braga: Universidade do Minho.
- ERICKSON, F. (1986). «Qualitative methods in research on teaching». In M. C. Wittrock. *Handbook of research on teaching* (119-161). Nova Iorque. Macmillan.

- ESTÊVÃO, C. V. (1995). A privatização da qualidade na educação e suas privações. Comunicação apresentada ao *III Congresso das Ciências da Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ETZIONI, A. (Org.) (1969). *The semi-professions and their organization - Teachers, Nurses, Social Workers*. Nova Iorque: The Free Press.
- EZPELETA, J. e ROCHWELL, E. (1989). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez Editores.
- FERNANDES, A. S. (1992). «O nível local da administração». Comunicação apresentada ao *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Braga, 29 de Novembro - 1 de Dezembro
- FERNANDES, A. S. (1992). A Centralização Burocrática do Ensino Secundário - Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926). Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- FERNANDES, A. S. (1996). Municípios portugueses e a educação: as normas e as práticas. In J. Barroso e J. Pinhal (Org.). *A Administração da Educação - os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- FERREIRA, F. I. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, F. I. (1996). «Identities dos Professores: perspectivas teóricas e metodológicas». In A. Estrela, R. Canário e J. Ferreira (Eds.). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Lisboa: AFIRSE.
- FERREIRA, F. I. e FORMOSINHO, J. (1997). «A Decisão no Quotidiano. Contributo para o estudo da iniciativa social em educação». Comunicação apresentada ao VIII Colóquio da AFIRSE "A Decisão em Educação", Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa .
- FERRY, G. (1987). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.
- FILLOUX, J. C. (1987). Psychanalyse et Pédagogie ou la prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*. 81: 69-100.
- FORMOSINHO, J. (1984). A Renovação Pedagógica numa Administração Centralizada. *O Ensino*, 7, 8, 9, 10: 101-107.

- FORMOSINHO, J. (1986). A regionalização do sistema de ensino. *Cadernos Municipais – Revista de Acção Regional e Local*, 38-39: 63-67.
- FORMOSINHO, J. (1989). «A Direcção das Escolas Portuguesas - da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada». Comunicação apresentada ao Congresso *A Educação, o Socialismo Democrático e a Europa*. Lisboa. Maio de 1989.
- FORMOSINHO, J. (1991). «Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In *Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Universidade de Aveiro.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Afrontamento.
- FREIRE, P. (1996). Educação e participação comunitária. *Inovação*, 9 (3): 305-312.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- GAUTHERIN, J. (1987). «Des pactes pour l'école? Ou le contrat des pédagogues?». In E. Burguière et. al. *Contrats et éducation. La pédagogie du contrat, le contrat en éducation* (47-63). Paris: L'Harmattan/INRP.
- GEERTZ, C. (1973). «Thick description: Toward na interpretative theory of culture». In *The interpretation of cultures*. Nova Iorque: Basic Books.
- GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- GIDDENS, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GOETZ, J. P. e LeCOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- GOMES, R. (1995). «Oito Teses sobre a Organização Escolar, em Contracorrente». In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Eds.). *A Escola: Um Objecto de Estudo* (313-323). Lisboa: AFIRSE.
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1995). *Sociologie et Théorie de L'angage*. Paris: Armand Colin.

- HAMELINE, D. (1985). «Prólogo». In C. Delorme. *De la animacion pedagogica a la investigacion-accion*. Madrid: Narcea.
- HAMMERSLEY, M. E ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1988). Les ressources du local. Innovation et changement social dans les zones d'éducation prioritaires. *Revue Française de Pédagogie*, 83: 23-30.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1990a) . «L'école et la communauté: problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherches?» In *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches* (140-152). Paris: L'Harmattan/INRP.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1990b). *L'école et l'espace local*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; DEROUET, J.-L. e SIROTA, R. (1987a). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. Notes de Synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 78: 73-108.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; DEROUET, J.-L. e SIROTA, R. (1987b). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. Notes de Synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 80: 69-97.
- HUTMACHER, W. (1992). «A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento». In A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise* (43-76). Lisboa: Dom Quixote/IIIE.
- JARVIS, P. (1989). *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona: El Roure.
- JARVIS, P. (1995). O Processo de Aprendizagem e a Modernidade Tardia. *Revista Portuguesa de Educação*. 8(2), 1-14.
- JARVIS, P. (1996). *Adult and continuing education: Theory and practice*. London: Routledge.
- JOBERT, G. (1985). Les Histoires de Vie: entre la recherche et la formation. *Education Permanente*, 72/73.
- JOBERT, G. (1988). Identité professionnelle et formation continue des enseignants. *Education Permanente*, 96: 11-19.

- JOBERT, G. (1990). Ecrire, l'expérience est un capital. *Education Permanente*, 102: 77-83.
- JOSSO, C. (1990). *Le Sujet en formation*. Lausanne: L'agge d'Homme.
- JÚNIOR, J. R. S. (1995). Qualidade Total em Educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. *Revista Portuguesa de Educação*. 8 (2):15-36.
- KAUFMMAN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensive*. Paris: Nathan.
- Le BOTERF, G. (1989). *Comment investir en formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LEGRAND, J.-L. (1989). «La 'bonne' distance épistémique n'existe pas». In *Education Permanente*. 100/101: 109-121.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESNE, M. e MINVIELLE, Y. (1990). *Socialisation et formation*. Paris: Paideia.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar - Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga. Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (1994a). «Inovação e Mudança em Educação de Adultos». In L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum I* (59-73). Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (1994b). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*. 14: 119-139.
- LIMA, L. C. (1995). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 57-71.
- LIMA, L. C. (1996a). Educação de Adultos. Em romagem ou em Projecto? *Noesis*, 38: 4-5.
- LIMA, L. C. (1996b). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil. *Inovação*, 9, 283-297.
- LISTON, D. P. e ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition Postmoderne*. Paris: Minuit.
- MAFFESOLI, M. (s/d). *O Conhecimento do Quotidiano*. Lisboa: Veja. (ed. orig., 1985).
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.
- MAROY, C. (1994). «La formation pos-scolaire: Extension ou inflechissement de la forme scolaire?» In G. Vincent (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- MARQUES, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais. Um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa.
- MATOS, M. (1993). Formação contínua ou um certo regresso à escola... *O Professor*, 32:32-40.
- MATOS, M. (1996). Projecto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente. *Educação, Sociedade e Culturas*, 6: 73-95.
- MELO, A. (1994). «Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural». In L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum I* (137-149). Braga: Universidade do Minho.
- MERINI, C. (1995). «Le partenariat à l'école. Privatisation du système?» In A. Estrela; J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: um Objecto de Estudo* (203-216). Lisboa: AFIRSE.
- MERINI, C. (1996). «Le partenariat en formation: espace d'interculturalité». In A. Estrela; R. Canário e J. Ferreira (Ed.). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho* (411-428). Lisboa: AFIRSE.
- MORRIS, M. B. (1977). *Excursion Into Creative Sociology*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- MOSCONI, N. (1986). De l'application de la psychanalyse à l'éducation. *Révue Française de Pédagogie*, 75: 73-79.
- NATANSON, M. (1994). *Des lieux pour se plaindre. Une écoute psychanalytique dans la formation*. Paris: Matrice.
- NÓVOA, A. (1991). «As Ciências da Educação e os Processos de Mudança». In A. Nóvoa, B. Campos, J. P. Ponte e M. E. Brederode Santos. *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- NÓVOA, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4(1): 63-76.
- NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- NUNES, L. A. (1995). As dimensões formativas dos contextos de trabalho. *Inovação*, 8: 233-249.
- NUNES, R. S. (Coord.) (1996). *Centros de Formação Contínua de Professores. Testemunhos*. Porto: Porto Editora.
- ORTSMAN, O. (1984). *Mudar o Trabalho*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PAGÈS, M. et al. (1984). *L'emprise de l'organisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PAIN, A. (1990). *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- PECQUEUR, B. (1989). *Le développement local: mode ou modèle?* Paris: Syros.
- PEDROSO, P. (1998). *Formação e Desenvolvimento Rural*. Lisboa: Celta.
- PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas Pedagógica, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote/IIE.
- PETIT, F. (1991). *Introduction à la psychosociologie des organisations*. Toulouse: Privat.
- PETITAT, A. (1982). *Production de L'école - Production de la Société*. Genève: Droz.
- PETRELLA, R. (1994). As armadilhas da economia de mercado para a formação do futuro: para além do anúncio, a necessidade da denúncia. *Formação Profissional*, nº 3.
- PHARO, P. e QUÉRÉ, L. (Dir) (1990). *Les formes de l'action*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales
- PINEAU, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hétéro et l'écoformation. *Education Permanente*, 78/79: 25-39.
- PINEAU, G. (1989). La formation expérencielle en auto, eco et co-formation. *Education Permanente*. 100/101: 23-30.
- PINEAU, G. e JOBERT, G. (Coord.) (1989). *Histoires de Vie. Utilisation pour la Formation*. Paris: L'Harmattan.
- PINHAL, J. (1995). «Estudar o 'Local'». In A. Estrela; J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: um Objecto de Estudo* (217-228). Lisboa: AFIRSE.

- POPKEWITZ, T. (1994). *Sociologia Política de las Reformas Educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. La Coruña: Fundación Paideia.
- POPKEWITZ, T. S. e PEREYRA, M. (1992). «Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática». In A. Nóvoa e T. S. Popkewitz (Org.). *Reformas educativas e formação de professores* (11-41). Lisboa: Educa.
- PSATHAS, G. (Ed.) (1973). *Phenomenological sociology*. New York: Wiley.
- REBOUL, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF.
- RIFAI, N. (1996). *L'analyse des Organisations. Démarches et outils sociologiques et psychologiques d'intervention*. Paris: L'Harmattan.
- RITZER, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporânea*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- RITZER, G. (1996). *La McDonaldización de la sociedad: un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel.
- RUELA, C. M. C. (1997). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Processos de Construção e Natureza da Oferta Formativa*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- RUIVO, F. (1990). Local e Política em Portugal: o Poder Local na Mediação entre o Centro e a Periferia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 30: 75-95.
- RUIVO, F. e VENEZA, A. (1988). Seis Questões pelo poder Local. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 25/26: 7-20.
- SABIRÓN SIERRA, F. (1996). «Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar: a análise sociocrítica do fenómeno escolar». In J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola* (109-120). Porto: Porto Editora.
- SALGADO, L. (1990). O outro lado da educação - para além do instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29:105-119.
- SALGADO, L. (1996). Perspectivas de educação de adultos na formação de professores. *Inovação*, 8: 251-262.
- SANTOS, B. S. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

- SARMENTO, M. J. (1997) Lógicas da Acção. Estudo Organizacional da Escola Primária. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- SARMENTO, M. J. e FERREIRA, F. I. (1995a). «Comunidades Educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional». In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Eds.). *A Escola: Um Objecto de Estudo* (349-383). Lisboa: AFIRSE.
- SARMENTO, M. J. e FERREIRA, F. I. (1995b). A Construção Social das Comunidades Educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1): 99-116.
- SARMENTO, M. J.; SOUSA, T. B. e FERREIRA, F. I. (1996). Tradição e Mudança na Escola Rural. Estudo de caso das dinâmicas educacionais em contexto de reforma educativa das escolas integrantes do Conselho Escolar do Soajo-Gavieira (concelho de Arcos de Valdevez). Universidade do Minho.
- SCHIBECI, R. A. e GRUNDY, S. (1987). Local Theories. *The Journal of Educational Research*, 81 (2): 91-96.
- SCHÖN, D. A. (1992). «Formar Professores como Profissionais Reflexivos». In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (77-91). Lisboa: Dom Quixote/IIIE.
- SILVA, A. S. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.
- SILVA, A. S. (1994a). Alguns temas para pensar a mudança social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1: 105-128.
- SILVA, A. S. (1994b). *Tempos Cruzados. Um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, J. A. F. (1997). Os Directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas: a Pessoa e a Organização. Contributos para uma análise sociológica das práticas de direcção e gestão da formação contínua de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STIÉVENART, M. (1989). L'émergence d'une notion: le partenariat socio-éducatif. *Les Sciences de l'Éducation*, 5: 35-50.
- STOER, R. S. (1992). «A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais». In A. Nóvoa e T. s.

- Popkewitz (Org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores* (71-81). Lisboa: Educa.
- STOER, R. S. (1994). O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41: 3-33.
- STROOBANTS, M. (1993). *Sociologie du travail*. Paris: Nathan.
- THEVENOT, L. (1993). «Agir avec d'autres. Conventions et objets dans l'action coordonnée». In Laderrière, P.; Pharo, P.; Quere, L., *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*. Paris: Éd. du CNRS.
- THEVENOT, L. (1994). Le régime de familiarité. *Genèses*, nº 17.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- WEIGERT, A. (1981). *Sociology of Everiday Life*. New York: Longman.
- WILEY, N. (1988). The Micro-Macro Problem in Social Theory. *Sociological Theory*, 6: 254-261.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- ZARIFIAN, P. (1988). «L'émergence du modèle de la compétence». In F. Stankiewicz. *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines* ((77-82). Paris: Economica.
- ZAY, D. (1996). «A Escola em Parceria: Conceito e Dispositivo». In J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola* ((151-165). Porto: Porto Editora.
- ZAY, D. (Dir.) (1994). *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale?* Paris: PUF.
- ZEICHNER, K. (1989). Preparing teachers for democratic schools. *Action in Teacher Education*, 11: 5-10.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

1. Excertos do diário de campo e exemplificação da análise de conteúdo

1 de Outubro de 1997, Abertura do Ano Escolar – Recepção aos Professores

(i, ii, iii, ..., são notas que incluímos na coluna de «reflexão e análise» para indicarem aspectos que serão desenvolvidos no fim deste anexo)

Notas de observação/escuta	Reflexão e análise
Mais uma vez o Centro de Formação, por iniciativa do director, organizou um dia de actividades para assinalar a abertura do ano escolar. Como das outras vezes, estavam presentes, para além dos professores e funcionários, as entidades locais, destacando-se o presidente da Câmara Municipal, que fez o discurso de abertura; representantes da administração educativa (Centro de Área Educativa de Viana do Castelo); da delegação de saúde; das associações de pais, alguns directores de Centros de Formação da região do Alto Minho e, para além destes, o director de um Centro de Formação do distrito de Braga que, embora não sendo tão próximo geograficamente como os outros estava presente devido à amizade que une os dois directores.	<i>Iniciativa do director.</i> <i>Envolvimento dos diversos actores locais.</i> <i>Relação entre Centros. Uma tentativa de aproximação dos Centros do Alto Minho, com vista à criação de uma parceria, conforme me referiu noutra altura o Manuel?</i> <i>Amizade e entreaajuda (i)</i>
Estiveram também presentes os Doutores João Formosinho e António Sousa Fernandes, da Universidade do Minho, que participaram na iniciativa a convite do director do Centro. Estes abordaram, respectivamente, os temas: Gestão Escolar - Novos desafios” e “Educação e Autarquias: que compromissos?”. Para além destes foram ainda abordados os temas: “Territórios Educativos/Agrupamento de Escolas”, pelo professor Rómulo de Sousa – Delegado Escolar de Ponte da Barca – e “Caminhos da Formação de Professores”, pela Dra. Margarida Moreira - Coordenadora Regional do Norte do Programa FOCO. Todos estes temas foram abordados da parte da manhã e do programa constou ainda um “Almoço	<i>Relação com a Universidade do Minho, que se mantém para além do Curso.</i> <i>Temas: Territorialidade educativa e formação (ii)</i> <i>Convívio</i>

Convívio”, que se prolongou pela tarde.

O prospecto de divulgação da iniciativa indicava a entidade patrocinadora (Patrocínio: Câmara Municipal) e a entidade organizadora (Organização: Centro de Formação das Escolas de (...). Continha ainda um texto em verso que transcrevo aqui, no conteúdo e na forma:

*“Mais é aprender do que ensinar,
mais descobrir que encontrar
e mais inventar do que descobrir.*

*Menos é saber que saborear,
menos é o ser do que o amar.”
Assim falava nas montanhas o velho
adorador das nuvens, de cujos pés
(os dele) nasciam asas, sobrevoando
os espaços para além de todas as
fronteiras”*

O dia começou com o “acolhimento” e a “entrega de documentação”, ao que se seguiu uma curta intervenção do director do Centro, que representava a «organização» e uma intervenção do presidente da Câmara Municipal, que representava a entidade «patrocinadora».

O director do Centro dirigiu uma saudação a todos os “convidados do centro de formação das escolas de (nome do concelho) e professores, funcionários administrativos e auxiliares da acção educativa” e agradeceu o patrocínio da Câmara Municipal, “sempre disponível para apoiar estas actividades e as escolas” e disse que a iniciativa de abertura do ano escolar se inseria numa “lógica de formação contínua de professores; numa lógica profissional”. O discurso enfatizou mais uma vez a dimensão comunitária da educação - “A educação é um acto colectivo; é um acto de uma comunidade; é uma acto de um conjunto de profissionais ao serviço da educação e ao serviço das escolas” - e incentivou as pessoas a participarem na educação, porque esta deve ser “decidida

*Patrocínio: Câmara Municipal
Organização: Centro de
Formação*

Sonho, poesia (iii)

Acolhimento

Relação Centro-Autarquia

Lógica profissional

*A educação é um acto
colectivo; é um acto da
comunidade.*

localmente" e "a qualidade da educação vai ser muito o que cada comunidade conseguir fazer com as escolas. Para ele a palavra-chave é "implicação".

Decisão local

Por sua vez, o presidente da Câmara começou por dizer que "Saudar os agentes de ensino e dar-lhes as boas vindas, no início de cada ano lectivo, tornou-se um hábito e constitui uma auto-obrigação que cumpro com agrado".

Implicação

Referindo-se ao problema da rede escolar do concelho, chamou mais uma vez a atenção para o reduzido número de alunos no 1º ciclo do ensino básico, dizendo: "estamos na fase de alargar cemitérios e encerrar escolas". Lembrando o «processo de reestruturação da rede escolar», disse:

Hábito, ritual

Rede escolar (iv)

«Estamos na fase de alargar cemitérios e encerrar escolas».

«No outono de 1994 e no inverno de 1995, foi constituída uma Comissão para estudar o tema e propor soluções (...). Em Março de 1995, foram apresentados o Relatório e as conclusões (...) (concluindo pela) necessidade de agrupar toda a escolaridade obrigatória em duas Escolas Básicas Integradas, às quais ficaria intrinsecamente ligado o ensino pré-escolar, embora, quanto a este, não houvesse forçosamente integração física nas EBI's. Durante mais de um ano, a DREN nem sequer respondia. Com os novos responsáveis da DREN, o alheamento foi rompido em Maio de 1996. O Director Regional concedeu-nos uma audiência, o Director Regional Adjunto e um quadro superior vieram a (nome do concelho). As nossas conclusões foram debatidas e apreciadas. Mas as soluções ainda não vieram, as limitações orçamentais e a definição de prioridades continuam a ser-nos desfavoráveis e a penalizar-nos. É necessário e urgente continuar a lutar e a reivindicar. A nossa situação é insustentável e ainda continua a agravar-se». (retirado do texto escrito do discurso do presidente da Câmara).

Relação Autarquia - DREN

«É necessário e urgente continuar a lutar e a reivindicar».

Das intervenções dos Doutores João Formosinho e António Sousa Fernandes podem destacar-se as referências

feitas pelo primeiro aos contratos de autonomia, chamando a atenção para o facto de que um contrato responsabiliza ambas as partes - escolas e administração - e não apenas das escolas, envolvendo por isso contrapartidas do Estado, e o desafio lançado pelo segundo à criação de um Conselho Local de Educação no concelho. Sousa Fernandes incentivou os professores, as escolas, os municípios, o nível local a tomarem iniciativas sem grandes receios das normas, pois é difícil mexer com a administração, ainda muito centralizada e burocrática.

A última intervenção foi da Dra. Margarida Moreira, coordenadora Regional do Norte do Programa FOCO. Utilizou um discurso alegórico intercalando momentos de apelo e mobilização e momentos de crítica. Estas críticas dirigiu-as aos directores de centro, aos membros das comissões pedagógicas e aos professores por estes dizerem apenas por onde não querem que a formação vá, sem dizerem por onde deve ir, isto é, por criticarem sem apresentarem alternativas. Falando sobre o que define os «bons centros de formação» disse ainda que há em relação a isso duas perspectivas: o centro que tem um director simpático, do tipo «deixa lá, eu passo-te uma declaração» e o centro que tem um director exigente, do tipo «diz lá o que queres; qual é o teu projecto?» Quanto aos créditos, disse que «os créditos têm muita culpa, mas têm as costas largas; têm servido de alibi para não fazermos a formação que pretendemos».

Das escassas intervenções da plateia, apenas saliento a do delegado escolar do concelho. Este chamou a atenção para a situação em que os professores vivem actualmente “de chapéu na mão, como se andassem a mendigar” e para o problema da mobilidade docente, pois “assim é quase impossível fazer qualquer coisa”. Sobre a formação contínua dos professores disse que continuava a vê-la para progressão na carreira individual dos professores levando estes a pensarem quase exclusivamente nos

Contratos de autonomia

Conselho Local de Educação

Local e Central: Iniciativa local e normas nacionais

«é difícil mexer com a administração, ainda muito centralizada e burocrática».

Linguagem apelativa e mobilizadora: o ónus da «ineficácia» do sistema é atribuído aos actores locais da formação.

Parece-me que os créditos não são o alibi; a lógica de controlo gerada pela ligação formação-carreira é que induz uma resposta pragmática dos professores.

Os professores vivem actualmente “de chapéu na mão, como se andassem a mendigar» (v)

Mobilidade docente

(i)

Tenho verificado que eles se têm ajudado mutuamente na sua actividade de directores de centro. O que explica isso é sobretudo o facto de terem feito juntos um CESE em Educação Comunitária, na Universidade do Minho.

(ii)

De uma maneira geral, o programa reflecte um interesse em discutir os temas de política educativa da actualidades relacionados com a "territorialização". Este interesse liga-se ao problema já referido da rede escolar e ao facto de no ano lectivo que terminou o Manuel ter considerado a possibilidade de criação de um agrupamento de escolas ao abrigo do Despacho Normativo nº 27/97. Tal possibilidade não se concretizou, alegadamente por a autarquia não se ter mostrado receptiva após ter ouvido a DREN dizer que isso poderia bloquear a proposta de reestruturação da rede escolar do concelho assente na criação das EBI's. Apesar disso, o Manuel orientou o programa para esta problemática, o que revela que não se trata de uma solução posta de lado. Tanto é que convidou o prof. Rómulo de Sousa - delegado escolar de Ponte da Barca - para falar da experiência de agrupamento de escolas que ele despoletou no concelho de Arcos de Valdevez e que está em curso actualmente.

(iii)

Podemos extrair do texto uma concepção sobre a actividade formativa - "Mais é aprender do que ensinar..." - uma concepção de si próprio enquanto director do Centro - "Assim falava nas montanhas o velho adorador das nuvens, de cujos pés (os dele) nasciam asas, sobrevoando os espaços para além de todas as fronteiras".

(iv)

Para além de vários problemas genéricos da educação, este foi o único problema concreto do concelho a que o presidente da Câmara aludiu, aproveitando a oportunidade para lembrar o «processo de reestruturação da rede escolar do concelho» iniciado em 1994.

Em termos de investigação, penso que devemos colocar o problema da rede escolar como um problema de iniciativa (entre o central e o local), isto é, devemos integrar o problema no conjunto de questões relacionadas com as dinâmicas sociais. É neste sentido que o tema da rede escolar integra a agenda desta investigação. Diga-se, no entanto, que foi

com uma preocupação específica em relação a este tema da rede escolar que parti para o terreno.

Na fase inicial da investigação não estava claramente delimitado o que eram os problemas sociais concretos do contexto em estudo e os meus problemas de pesquisa, ou seja, o que era o objecto social e o que era o objecto científico. No início da investigação interessavam-me já as dinâmicas sociais locais geradas a partir do centro de formação e do seu director, mas este interesse restringia-se ao problema da rede escolar e às soluções que os actores locais encontravam para o problema. Era um objecto pré-fabricado. Nesta medida, dirigi muitas vezes as minhas leituras para estas questões da rede escolar: as escolas isoladas, as escolas básicas integradas, etc.

À medida que a investigação se ia desenvolvendo, fui reformulando os objectivos do trabalho e as questões de pesquisa. A rede escolar passou a constituir apenas uma dimensão de análise, no conjunto das dinâmicas sociais em estudo, com o objectivo de compreender as lógicas de acção e de justificação que atravessam o processo designado localmente como “processo de reestruturação da rede escolar” e que podemos analisar como uma dinâmica territorial.

(v)

Esta intervenção crítica foi logo encarada como um obstáculo ao avanço do discurso do pragmatismo, suscitando a intervenção imediata da gestora regional do Programa FOCO num tom acusatório.

De uma maneira geral, pareceu-me que pairam grandes ambiguidades em relação à formação contínua. Isto porque já não se sabe muito bem o que quer alguém dizer quando fala de formação contínua. As linguagens administrativas e financeiras parece tomarem o lugar das linguagens da formação. Os actores tendem a referir-se à formação e ao FOCO indistintamente. É o caso dos professores quando utilizam expressões como “vou à foco”. Outra ambiguidade que parece ter estado presente no debate decorre da confusão de perspectivas em que os intervenientes se colocam. Já por várias vezes assisti a este tipo de debates em que se confunde a realidade com aquilo que gostaríamos que a realidade fosse; os conceitos normativos com os conceitos analíticos; a análise crítica com o pessimismo e o bloqueio à acção.

Com efeito, decorre do que observei nesta iniciativa e do contacto que tenho mantido com vários intervenientes na formação, designadamente através das entrevistas que tenho realizado, que os constrangimentos do actual sistema de formação contínua de professores estão de tal maneira já interiorizados que dificilmente afloram nos seus discursos. E quando afloram são entendidos como «mal necessário». Isto resulta da naturalização dos

constrangimentos. Tal naturalização dá por inquestionável, por óbvio, por adquirido, aquilo que é uma construção social recente - a ligação à carreira e a obrigatoriedade da formação contínua.

Por outro lado, no discurso mobilizador da gestora regional do FOCO os constrangimentos estiveram ausentes, parecendo ignorá-los ou ocultá-los. Para além disso, o seu discurso parece um exemplo de alguns discursos de políticos e administradores da actualidade que não buscam já a sua legitimidade nas noções administrativas, mas nas noções pedagógicas e nas teorias da formação de adultos. Hipótese de trabalho: este discurso faz parte de uma linha recente de produção do discurso político e de política educativa, que decorre fundamentalmente da entrada dos especialistas das Ciências da Educação e de sindicalistas no universo da administração do sistema educativo, tendendo a produzir um discurso voluntarista de «possibilidades ilimitadas» para mobilizar os actores locais.

Esta linha de produção do discurso educativo tende a substituir as «políticas obrigatórias» por «políticas facultativas», retirando aos actores a possibilidade de se indignarem com base no princípio de que «se o Estado obriga, obriga-se», na medida em que se o Estado deixa de obrigar, também pode deixar de se obrigar, deixando aos actores locais o ónus da «ineficácia» do sistema educativo.

2. Exemplificação da análise das entrevistas

Entrevista ao Director do Centro, na manhã do dia 23 de Abril de 1997

Local: Sede do Centro

P. Estavas a dizer há pouco que estás envolvido em muita coisa... Traça um panorama sobre as tuas ocupações; sobre aquilo em que estás envolvido.

R. Para além da ligação ao Centro de Formação, digamos que é a minha principal tarefa, em termos profissionais, tenho outras ligações e outras responsabilidades, ao nível do Ousam, na direcção do Ousam, ao nível da ligação à Autarquia, em termos, sobretudo de duas componentes: da rede escolar e outra que tem a ver com projectos de intervenção social, digamos assim, quer seja projectos de luta contra a pobreza, quer seja, sei lá, o programa do rendimento mínimo garantido ou outros. Sobretudo este tem mais a ver com o quadro do Ousam, porque é de intervenção social. Pontualmente, há coisas que aumentam a carga de trabalho e a ligação e essas coisas. Há muitas coisas para fazer...

P. Dizes que estás ligado ao Ousam, à Autarquia...Mas, trata-se de uma ligação pessoal...

R. É institucional. Não é enquanto individualidade, ou indivíduo, ou técnico, que estou ligado à Autarquia ou ao Ousam. Ao Ousam, embora seja presidente da direcção, liga-me a condução toda do Ousam, desde a fase de projectos, à fase de serviços, de atendimento à infância e à família e à comunidade. E neste contexto tenho ligações à Autarquia, no desenvolvimento de parcerias, como é o projecto de luta contra a pobreza, do rendimento mínimo garantido, do protocolo de colaboração Ousam-Autarquia para a intervenção ao nível do acompanhamento de casos de famílias extremamente carenciadas. Ao nível do Centro, liga-me,

O director do Centro

Intervenção social local:

OUSAM

Autarquia

Programa do Rendimento

Mínimo Garantido

Projecto de Luta contra a Pobreza

Relações inter-institucionais

«Atendimento à infância e à família e à comunidade»

«parcerias»

acção humanitária

também, à Autarquia um outro tipo de parceria, que é uma parceria, diria eu, não de natureza pessoal mas institucional de trabalho conjunto ao nível da rede escolar. Tenho participado sempre nos trabalhos da rede e nas iniciativas que a Autarquia tem desenvolvido, sempre como director do centro de formação e não como professor, digamos, anónimo ou individual.	<i>rede escolar</i>
P. Explica, então, que ligações tens que poderias manter sem estares ligado ao Centro...	<i>Centro/Director</i>
R. Sobretudo as ligações, as parcerias, que estabeleço a partir do Ousam, no quadro de intervenção do Ousam. Independentemente de ser ou não director do Centro de Formação, teria essa intervenção, sobretudo porque não passa pelo nível de intervenção social, de atendimento à família, o quadro de intervenção e da perspectiva do que é a formação contínua de professores. Agora, os outros níveis da rede escolar penso que a filosofia que tenho tentado implementar ao nível da actuação do Centro de Formação, digamos, uma parceria privilegiada com a Autarquia, que é fundamental, a meu ver, e com as escolas, como é óbvio. Portanto, a formação, sempre tenho tentado que não seja, digamos, aquela formação creditada, financiada e passar para outros estados. Como acabaste de ver, esta professora vinha buscar um documento duma acção que o Centro perspectivou e organizou com o grupo de estágio, com o grupo de francês.	<i>Tensão: intervenção social local/formação contínua de professores</i>
P. Como defines o âmbito de actuação do Centro?	<i>«Parceria privilegiada com a Autarquia»</i>
R. Quando assumi ser director do Centro de Formação, assumi que o âmbito da formação de professores, de um modo muito lato, passa por um conjunto de experiências que cada professor tem oportunidade de vivenciar. Um conjunto de experiências que podem ser desencadeadas por ele próprio, mas que também podem ser algo que lhe é exterior, mas que enquadra, ou perspectiva, ou desenvolve essa oportunidade de	<i>«tenho tentado que não seja, digamos, aquela formação creditada, financiada e passar para outros estados»</i>
	<i>Concepção do director sobre a formação contínua:</i>
	<i>«experiências que cada professor tem oportunidade de vivenciar»</i>

actuação educativa. A formação é a oportunidade de vivenciar intervenções educativas. A esse nível o Centro nunca assumiu que a formação dos professores se esgotasse num quadro de tamanho único que existe para todo o país. O contexto de cada Centro de Formação é único e exclusivo. A dimensão deste Centro também tem permitido algumas relações do tipo das que têm sido feitas. O facto de ter uma única Autarquia, no seu contexto geográfico, tem privilegiado determinadas formas de actuação. Se fossem duas, eventualmente com políticas diferentes, poderia causar algumas dificuldades de relação. Portanto, a dimensão, o território geográfico ser reduzido, há vários factores que têm permitido que o quadro de actuação seja diverso e, digamos, contextualizado. Se isto, por um lado, pode ser redutor em termos da dimensão da massa de público com acesso à formação, por outro lado, esta dimensão favorece uma diversidade de actuações. O que me é dado ver é que há outros centros que têm tido uma única e exclusiva preocupação de realizar a formação tipificada e que está universalizada. São prerrogativas que os centros têm.

P. Que aspectos consideras mais determinantes no modo de funcionamento de um centro?

R. É fulcral a figura do director. Talvez não esteja numa posição muito cómoda para dizer isto, mas, o que me é dado ver, a figura do director é fundamental. O director de Centro é uma figura completamente isolada. Pelo que me é dado conhecer do conhecimento empírico que tenho da relação que tenho com outros colegas, a comissão pedagógica é um órgão legitimador da prática do director; é um órgão de participação e legitima, em última instância, a actuação do director. Neste modelo, a informação é fundamental, como aliás em todos os modelos. A informação, hoje, é poder. Daí que um

Formação e intervenção educativa

Dimensão do Centro

«É fulcral a figura do director»

solidão

«a comissão pedagógica é um órgão legitimador da prática do director»

centro com esta dimensão é partilha de poder, nesta perspectiva de partilha de informação. Portanto, uma dimensão deste tipo também ajuda a que não se formalize demasiado em termos de processamento das decisões, dos mecanismos de tomada de decisão, que uma comissão pedagógica necessariamente tem. Eu diria que este é um centro de tamanho doméstico; humaniza as relações, com todas as virtudes que isso tem, mas também com todos os defeitos. Em algumas circunstâncias, pode personalizar em demasia as tomadas de decisão, as iniciativas... Embora um centro de formação, nesta perspectiva, seja um centro personalizado na actuação do director, porque é um órgão unipessoal e isso faz com que toda a vida do centro esteja personificada na figura e na dinâmica e na capacidade inventiva, na diversidade de iniciativas que um director possa manter.

«partilha de poder»

«centro de tamanho doméstico»

*«humaniza as relações»
«virtudes» e «defeitos»*

«centro personalizado na actuação do director»

P. E o papel dos formadores? No Seminário do Porto disseram que os formadores condicionam em grande medida a actividade do Centro...

R. Esse é outro factor fundamental. Para mim é claro. A procura é condicionada pela oferta e a oferta é feita em função dos formadores existentes. Para mim, o processo mais dramático que os centros vivem é a capacidade de identificação de necessidades e a forma como se lhe dá resposta. Se calhar não faz muito sentido, hoje, se calhar é um trabalho inglório... Do conhecimento que tenho da realidade, a inventariação e levantamento de necessidades é uma prática inexistente. Talvez seja fácil perceber, porque é um trabalho, que julgo que todos os centros já tentaram, eu próprio tentei, mas que é um trabalho sem validade. É uma resposta feita em função da oferta de formação que é possível encontrar. Podemos encontrar necessidades objectivas de formação e não encontrar formadores na área geográfica. Um formador também não está muito

Lógica da oferta e da procura

disposto a fazer 40 ou 50 Km nesta área geográfica.

P. O director do Centro tem alguma possibilidade de mudar isso?

R. O director não tem muitas possibilidades de mudar. Se me perguntares o que é que eu acharia que seriam os centros de formação; eventualmente um modelo de um centro de formação com alguma capacidade de subverter esta lógica, eu penso que a rede de centros de formação não poderá durar muito mais. Tal como hoje se pensa reformular a rede de escolas, se calhar a rede de centros...Há aqui duas linhas...Se calhar um centro de formação de maior dimensão também possa desenvolver a informalidade da formação, de alguma maneira. E, se calhar, tem mais meios e mais recursos. Isto a propósito da rede dos centros. Se calhar não é muito funcional haver uma rede de centros de reduzida dimensão, como este, sobretudo em função daquela perspectiva das necessidades de formação que é um factor importante para dar resposta às necessidades da formação dos professores. O modelo de formadores internos se calhar é um modelo que objectivamente poderá responder às necessidades de formação. Seriam os formadores internos a encontrar quadros de resposta às necessidades de formação. Isto é um bocado o modelo espanhol.

«subverter esta lógica»

«rede de centros»

«formadores internos»

P. Achas que todo este discurso sobre a formação centrada na escola, nos contextos de trabalho, tem algum sentido relacionado com os actuais centros de formação de associação de escolas?

Formação centrada na escola:

«O discurso tem sentido; a prática de resposta à formação centrada na escola, penso que não tem sido uma prática que vá nesse sentido».

R. Muito claramente, penso que não. O discurso tem sentido; a prática de resposta à formação centrada na escola, penso que não tem sido uma prática que vá nesse sentido.

P. A formação deste centro é centrada em quê?

Formação centrada nos formadores

R. Na oferta de formação dos formadores, claramente.

P. E outro tipo de acções que tens realizado?

R. Outro tipo de acções não vão nesse sentido. A semana passada decorreu um dia de formação com educadoras de infância, embora seja uma coisa que neste momento está em discussão ao nível da educação pré-escolar, que são as linhas de orientação curricular, mas vai em função da necessidade sentida pelos educadores.

P. E tem ligação com uma concepção de formação centrada na escola?

R. Tem alguma ligação, porque são discutidos os contextos de trabalho, e é em função dos contextos de trabalho que cada um entenderá as linhas de orientação curricular. Por exemplo, na semana passada, também, foi ao nível do grupo de estágio de Francês/Português, o grupo apresentou à comissão pedagógica uma proposta concreta, específica de uma acção de formação. O grupo de Matemática, que é um grupo extremamente carenciado, sem professores profissionalizados, apresentou, também, uma proposta de formação ao centro. Ora, penso que é um bocado esta a lógica de uma formação centrada na escola. É algo que o centro, como entidade com capacidade reconhecida para organizar formação, dê resposta quer às necessidades individuais dos professores, quer às necessidades dos grupos específicos. Pode ser formação da especialidade, como pode ser mais questões ao nível da formação pedagógica, como é o caso desse grupo de Matemática sem professores profissionalizados. Nota-se claramente que há um processo de reflexão de um grupo que identificou uma necessidade de formação. Portanto, eu penso que, isso sim, é uma perspectiva de resposta às necessidades de formação centrada na escola.

P. Como classificas, então, o tipo de actividades que tens realizado, como as relacionadas com a rede escolar, com as Jornadas de Educação e Desenvolvimento, etc. ?

R. Essa é mais uma perspectiva ou uma filosofia de intervenção do Centro. De intervenção na comunidade

Contextos de trabalho

*«filosofia de intervenção do
Centro: intervenção na
comunidade»*

educativa ou na comunidade geográfica, na área de intervenção do Centro. Uma figura que inicialmente tentei desenvolver, mas que depois se esboroou um pouco, é a figura de associação de escolas. O Centro é uma entidade que resulta - para mim a associação de escolas até devia ser o órgão de Assembleia Geral do Centro -, donde a formação centrada na escola faria sentido. Ora, essa figura não existe, embora o Centro emane da associação de escolas. É um território educativo. Embora hoje se fale mais em territórios educativos, há quatro anos os Centros de formação foram pioneiros em termos de definição de um território educativo. Ora, eu entendi isso, numa primeira hora, nessa dimensão. A dimensão de territorialização educativa de um centro passa por esse conjunto de actuações. Mais, passa por outro conjunto de actuações. Ele não nasceu por obra e graça de uma necessidade do director do Centro, mas foi pelo sentir de um conjunto de professores em relação ao isolamento, em relação à escassez de recursos, em relação à multiplicidade de anos de escolaridade na mesma turma. Essa questão foi sendo posta e o conhecimento que tenho do 1º ciclo permitiu-me ver que esse poderia ser um campo de actuação, ou melhor, é uma preocupação do conjunto de escolas da área de intervenção do centro. É nessa perspectiva que tem sido desenvolvida. E a autarquia também tem tido algum papel positivo, pelo menos no assumir e apoiar as iniciativas, porque percebeu que também tem um território educativo, um território escolar com uma dimensão educativa mais alargada que pode não ser perceptível por parte da autarquia, mas tem um território escolar onde tem responsabilidades e está disposta a colaborar.

«figura de associação de escolas»

«É um território educativo»

Centros: pioneiros dos territórios educativos

Territorialização educativa

Ser professor do 1º ciclo

Autarquia

P. Pelo que dizes, há aqui várias lógicas que vais conciliando. É tudo muito planificado, muito consciente

ou é em grande parte inconsciente. Tens em conta essas várias lógicas de actuação do Centro?	<i>Vertentes da actividade do Centro: um centro de «pequena» dimensão, mas de várias dimensões:</i>
R. Na actividade do centro é um processo consciente. Para mim há claramente três dimensões. A da formação Foco, creditada, etc.; a dimensão da informalidade da formação, dos processos informais, espontâneos; e a dimensão de uma relação institucional de colaboração dentro do território educativo. Pelo menos estas três linhas - não quer dizer que elas não se cruzem em determinadas circunstâncias e conjunturas - são para mim três dimensões essenciais da actuação do Centro. E isso é um processo consciente.	<i>Formal, informal, territorial</i>
P. Dessas dimensões consideras alguma mais importante? A qual dás mais atenção, qual te ocupa mais tempo?	<i>Cruzadas ou cumulativas?</i>
R. A que me ocupa mais tempo é claramente a da formação, com o financiamento, essas coisas. É um processo burocrático, é um processo formalizado. A que me ocupa mais tempo é talvez essa. A que eu assumo com mais importância é talvez mesmo essa, porque a dimensão das outras coisas...são coisas que são mais flexíveis, mais espontâneas, a gente faz em função daquilo que acha que deve ser feito e bem feito e às vezes não se questiona, ou melhor, questiona-se mas não nos absorve.	<i>«A que me ocupa mais tempo é claramente a da formação, com o financiamento, essas coisas. É um processo burocrático, é um processo formalizado»</i>
P. Eu pergunto isto porque nos encontramos muitas vezes e raras vezes surge na conversa essa dimensão que referiste da formação-Foco.	<i>formalização/espontaneidade</i>
R. Isso é um constrangimento, quer dizer, tem que ser feito assim, não é? Porque, embora não haja algumas dificuldades nos mecanismos de relação com a Escola-Sede, naquilo que é o processo administrativo, mas que são constrangimentos da formação. Não é a dimensão interessante, para dizer de alguma maneira, da formação.	<i>Naturalização dos constrangimentos</i>
P. O que distingue este Centro de outros Centros.	<i>«O que distingue este centro de outros centros se calhar é</i>
R. Se calhar eu, não é? O director não é o mesmo, é	

evidente. O que distingue este centro de outros centros se calhar é entender que isso é um constrangimento; é um mal necessário ao funcionamento do centro. Sem isso, se calhar o centro não podia existir. Agora, eu penso é que temos de conciliar essa dimensão com as outras dimensões. A visibilidade do centro para os professores também é isso, como outras coisas que acontecem, que às vezes os professores não têm visibilidade tão extrema, porque o processo de criação dos centros levou a que se desse mais visibilidade imediata aos créditos e a essas coisas todas que constroem, que em muitas circunstâncias têm feito os professores virar-se contra os processos de formação. Agora, em relação a outras formas de formação - e o 1º ciclo tem alguma adesão e alguma disponibilidade para esses processos, e também tem uma mobilidade profissional menor - tem permitido que tenham uma visibilidade diferente da actuação do centro. Mas eu penso que será isso que distingue este centro dos outros, mas, eu penso que cada um é ... são todos diferentes, não é? Mas, é fundamentalmente a figura do director que faz a diferença; sobretudo a prática do director é que pode fazer a diferença, porque em termos formais de criação dos centros, o centro de pode ser igual ao daqui, não é? Tem as mesmas formas de acesso ao financiamento e às acções, mas também tem a possibilidade de produzir coisas que lá é possível e aqui não é.

- P. Houve algumas dinâmicas em que tenhas estado envolvido antes de seres director do centro e que tenham influenciado a tua prática actual como director?
- R. Eu beneficie de algumas dinâmicas em que participei. A minha postura é fruto de eu ter vivenciado outras coisas. Mas também acho que é legítimo e justo dizer que beneficie de uma lógica de entendimento da escola que a autarquia tem, não posso deixar de referir. E, também,

entender que isso é um constrangimento; é um mal necessário ao funcionamento do centro»

dimensões cruzadas ou cumulativas?

«visibilidade imediata aos créditos». Pragmatismo

«é fundamentalmente a figura do director que faz a diferença; sobretudo a prática do director é que pode fazer a diferença»

«benefício de algumas dinâmicas em que participei»

se me perguntares se a Câmara daqui é diferente em relação às escolas da Câmara dos Arcos, é-o, provavelmente, como é a de Cerveira, como é a de Monção, não é? E cada autarquia tem uma forma de relacionamento e de entender a educação, também, diferente. E é, naturalmente, a figura do Presidente que faz essa diferença, ou a de algum Vereador. Benefício ainda de outra questão, e pode-se dizer que isso é geral, que é a disponibilidade dos professores do 1º ciclo, e aqui em particular, em aderir a processos de formação mais informais.

P. E isso deve-se a quê?

R. Isso deve-se, talvez, à actuação anterior do Centro de Apoio Pedagógico (CAP), a que eu também estive ligado. Ao PIPSE, eventualmente. As práticas do PIPSE eram pouco formalizadas. Com os CAP, em 84, 85, 86, já se faziam algumas iniciativas mais contextualizadas, de relação com o Centro de Saúde, por exemplo. Eu estive ligado ao centro na sua fase intermédia e final, digamos assim. Foi um projecto de formação contínua de professores da antiga direcção do primário.

P. E a tua formação académica tem a ver...

R. A minha formação académica tem necessariamente a ver, não é?

P. E seres professor do 1º ciclo...

R. Tem, claro. Eu estive recentemente em contacto com um contexto de um centro de formação e quis-me parecer que não eram professores do 1º ciclo. O que eu conheço dos centros da região Norte, posso dizer, talvez de uma forma empírica, fazer esta generalização, é que o facto de ser professor do 1º ciclo leva a uma intervenção comunitária, ou a uma intervenção na comunidade educativa, na área geográfica, mais diversa e mais no sentido de uma intervenção mais alargada. O ser professor de outro nível de ensino centra mais os processos de formação nas lógicas de creditação da

«disponibilidade dos professores do 1º ciclo, e aqui em particular, em aderir a processos de formação mais informais»

Tradição: herdeiros de uma tradição (Rui Canário)

Biografia, experiência, formação do director

«ser professor do 1º ciclo leva a uma intervenção comunitária»

«ser professor de outro nível de ensino centra mais os processos de formação nas lógicas de creditação da formação, portanto, do tipificado»

formação, portanto, do tipificado. Até, porque, talvez a dimensão das escolas, a formação académica e a capacidade de relação da escola com a comunidade seja maior no 1º ciclo. É necessariamente maior do que é no 2º e 3º ciclos. Mas, também reconheço que há colegas directores de centro dos 2º e 3º ciclos que têm formação académica na área das Ciências da Educação que têm necessariamente uma actuação diferente dos que têm outra formação.

P. Teres o CESE em Educação Comunitária tem influência?

R. Tem, porque é a visão, claramente, da intervenção alargada no contexto da comunidade educativa e da comunidade em geral. Daí que, provavelmente, se eu não tivesse ou tivesse um CESE de outra natureza, provavelmente centrava os processos de formação numa actuação mais na organização ou nas lógicas institucionais.

P. O teu Projecto final do CESE e a estratégia que delineaste veio a concretizar-se?

R. Já nessa altura eu era o director do centro de formação. A estratégia de implementação do Projecto passava por uma estratégia de formação do centro. E penso que isso foi conseguido nos primeiros tempos com a realização de duas iniciativas formais e específicas para a realização desse processo. E neste momento, ainda, o Centro está envolvido, eu próprio estou envolvido, se calhar não tanto enquanto director do centro, mas enquanto...- sim, enquanto director do centro, porque não posso despir esse casaco- na relação com a autarquia e rede escolar. E a estratégia do próprio Projecto era que fosse a comunidade educativa a assumir a redefinição da rede. E a autarquia, neste momento, é o eixo fundamental dessa reestruturação, a par da administração escolar. Ora, se isso foi conseguido, penso que é um exemplo, digamos assim, passe a imodéstia, de concretização de um projecto

*CESE em Educação
Comunitária*

*Intervenção comunitária/
lógicas institucionais*

O Centro é o Director

académico, de um curso de formação.

P. Que tipo de constrangimentos é que identificas em relação à actividade do Centro?

R. Constrangimento, em termos de actuação... Eu, sinceramente, faço uma análise positiva da dimensão do Centro. Mas, penso que uma dimensão um pouco maior seria mais, sei lá... que não envolvesse apenas 150 professores, mas que envolvesse 400 ou 450 professores. Isso permitiria a mesma forma de actuação alargada do centro e permitiria uma maior sistematização, digamos, não fechava tanto o leque da oferta de formação, porque é uma questão de público. Este Centro tem um constrangimento, quer dizer, não pode alargar e diversificar e especificar a formação em determinadas áreas porque não tem um público alvo muito alargado. Se calhar, as acções de formação ao nível dos grupos disciplinares têm de ser pontuais, digamos, de forma informal e construída... se calhar também é uma vantagem, construída pelas próprias pessoas, é uma vantagem, desse ponto de vista é uma vantagem, mas, do ponto de vista da formação tipificada, que é a que gera recursos para a actuação do Centro, é um constrangimento, porque não há um público, se calhar há 10 professores de Francês e assim não é possível fazer uma acção de formação. Portanto, um ligeiro maior número de professores.

P. Ultrapassando o âmbito do Concelho?

R. Ultrapassando o âmbito do Concelho... Claro que isso criaria outros constrangimentos. Portanto, se calhar a lógica é esta. Numa rede de Centros, se calhar não é um grande centro que vai absorver um pequeno, mas às vezes pode ser o contrário, depende das lógicas instaladas. O que está em causa são as lógicas de funcionamento. Mas aqui também há a questão do território. Nunca me pareceu que um peixe pequeno pudesse comer um grande, não é?

Dimensão do Centro:
«público»

Formal/informal

*Parcerias: «Nunca me pareceu
que um peixe pequeno
pudesse comer um grande»*

P. Em relação ao sistema actual de formação contínua, qual consideras o maior problema?

R. O maior problema reside nos processos de financiamento, portanto, não haver uma dotação anual para o centro, que o centro geriria, e o próprio processo de acreditação das acções. Com o processo de acreditação e financiamento há apenas dois momentos para fazer formação. Outubro a Dezembro; Abril, Maio e Junho. O problema do Foco é que apresentas uma candidatura até fins de Outubro, a candidatura é analisada e nunca sai antes de fins de Fevereiro, princípios de Março. Tens dois momentos úteis. Um que é extremamente negativo, que é o final do ano, e outro que de alguma forma também é extremamente negativo, que é o princípio do ano. Portanto, este é um constrangimento muito forte. Por outro lado, é o processo de acreditação, que é assim. Se calhar a figura do assessor pode contribuir para esbater isso. Mas, de qualquer maneira, os cursos de formação, não sei quê, vão sempre a validação por um órgão. Um modelo, eventualmente híbrido, em que a comissão pedagógica, um ou dois assessores do centro reconhecidos pelo Conselho Científico, que tivessem capacidade de validar processos de formação enraizados no terreno, talvez pudesse dar uma margem de liberdade aos centros, e de autonomia, que permitissem aos centros ter capacidade de validar os seus próprios processos de formação.

P. E o facto de ser obrigatória? É inevitável que seja assim?

R. É um constrangimento. É um mal necessário. E aqui sou crítico em relação aos professores, quer dizer, há uma massa de professores que iriam sempre à formação; há uma massa de professores que só lá vão porque são obrigados; há outra massa de professores que não vão obrigados mas vão arrastados e há outros professores que nunca lá irão. Isto é inevitável. Se calhar é uma visão muito simplista, muito empírica, mas a realidade às

Constrangimentos:

Financiamento e creditação

Propostas de mudança

Obrigatoriedade: «É um

constrangimento. É um mal necessário»

Naturalização dos

constrangimentos:

inevitabilidade

vezes diz-nos isto. A obrigatoriedade...se calhar eu sou adepto de um modelo interessante, do meu ponto de vista. Se a formação é centrada na escola... isto é um modelo teórico, digamos assim, ...formação centrada na escola, aí estamos todos de acordo, a construção da formação centrada na escola é o objectivo último da formação, que se persegue a todo o momento. Isto envolve uma clara assunção da escola de um levantamento exaustivo, criterioso das suas necessidades de formação. A escola tem os órgãos próprios, ou é suposto ter. Se calhar o 2º e o 3º ciclos já têm, o Conselho Pedagógico e essas coisas todas... secções de formação., etc., etc. Se isso é conseguido, se as pessoas estão de acordo com as necessidades de formação, as necessidades de formação identificadas por uma escola seriam obrigatórias para todos os professores dessa escola. Daí, não era este constrangimento de uma obrigatoriedade de ligação à carreira, era, se calhar, encontrar um modelo híbrido que os professores teriam necessidade de durante um determinado período de tempo frequentar determinado número de horas de formação e a formação que deveria ser feita num quadro perfeitamente aberto e flexível.

P. Isso leva a obrigatoriedade mais para o nível da escola e não para o nível do sistema...

R. Exacto. Neste momento, a obrigatoriedade está ao nível do sistema e a obrigatoriedade pode funcionar ao nível da escola.

P. Então, trata-se de uma obrigatoriedade não meramente individual, mas colectiva.

R. Exacto. E isto sim. Aí a obrigatoriedade da formação penso que era inquestionável. Mas também se entronca aqui outra coisa que é importante referir, que é a individualidade dos professores, o professor enquanto indivíduo ter possibilidade de gerir o seu próprio processo de formação. Isto podia-se conjugar com a necessidade

Propostas de mudança

«a obrigatoriedade está ao nível do sistema e a obrigatoriedade pode funcionar ao nível da escola»

objectiva da entidade que é a escola. E aí sim, tu enquanto professor de um colectivo tens obrigações para com esse colectivo.

A dimensão colectiva